هداية المدرس

للنظام المدرسي وطرق التدريس

وعلم النفس بطريقة موجزة

تأليف

علي عمر

الكتاب: هداية المدرس للنظام المدرسي وطرق التدريس وعلم النفس بطريقة موجزة

الكاتب: علي عمر

الطبعة: ٢٠٢١

الطبعة الأولى: ١٩٥٦

الناشر: وكالة الصحافة العربية (ناشرون)

٥ ش عبد المنعم سالم – الوحدة العربية – مدكور- الهرم – الجيزة
جمهورية مصر العربية
هاتف : ٣٥٨٢٥٢٩٣ _ ٣٥٨٦٧٥٧٦ _ ٣٥٨٦٧٥٧٥
فاكس : ٣٥٨٧٨٣٧٣
http://www. bookapa.com E-mail: info@bookapa.com

دار الكتب المصرية
فهرسة أثناء النشر

عمر، علي
هداية المدرس للنظام المدرسي وطرق التدريس وعلم النفس بطريقة موجزة
/ علي عمر
– الجيزة – وكالة الصحافة العربية.
٢٥١ ص، ١٨*٢١ سم.
الترقيم الدولي: ١ – ٢١٤ – ٩٩١ – ٩٧٧ – ٩٧٨
أ – العنوان رقم الإيداع: ٩١٨٠ / ٢٠٢١

هداية المدرس للنظام المدرسي وطرق التدريس وعلم النفس بطريقة موجزة

وكالة الصحافة العربية
«ناشرون»

تقديم

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا محمد سيد الأنبياء والمرسلين الذين اصطفاهم الله من بين خلقه ليعلِّموا الناس ويهدوهم إلى الطريق القويم.

وبعد: فيقول صاحب التأليف أن تجاربه ناظراً لأربع مدارس ابتدائية أربع عشرة سنة ومدرساً للتربية بمدرسة المعلمين الخديوية ووكيلاً لها مدة ثلاث سنوات ووكيلاً للمدرسة الخديوية سنتين دلته على شدة حاجة كثير من المدرسين والطلبة إلى ما يستعينون به على صناعتهم ليسهل عليهم الأخذ بأقرب الطرق وأمثلها لإيصال المعلومات إلى صغار التلاميذ فألف هذا المختصر، وأساسه المذكرات التي كان يعطيها طلبته بمدرسة المعلمين، وقد دلته كذلك تجربته وهو مدير للتعليم بالبحيرة .. وكذلك وهو مفتش بالوزارة على زيادة الحاجة إلى هذا الكتاب، فأدخل عليه من الزيادة في الطبعة الخامسة ما جعله أوفى بالغرض ونقحه في الطبعات التي تليها تنقيحاً جعل الأمل عظيماً في أن ينتفع به طلبة مدارس المعلمين ومدرسو المدارس الابتدائية والأولية.

وفي هذه الطبعة أضاف إليه معلومات جديدة زادت في قيمته لخير الطلاب وبالله التوفيق.

المؤلف

ماهية التربية ؟

عرّف علماء العرب التربية أنها تبليغ الشيء حال كماله تدريجاً. ولما كان هذا التعريف يشمل تربية النبات والحيوان الأعجم والإنسان والمقصود هنا إنما هي تربية الإنسان إذن وجب علينا أن نأتي بما قاله بعض العلماء في تعريفها بخصوص الإنسان وقد أجمع الكل على وجوب تناولها الجسم والعقل والخُلُق على السواء.

قال ابن المقفع: "ما نحن إلى ما نتقوى به على حواسنا من المطعم والمشرب بأحوج منا إلى الأدب الذي هو لقاح عقولنا".

وقال هربرت سينسر: "التربية هي إعداد الشخص لأن يعيش عيشة تامة".

وقال كنت "يجب أن يكون الغرض من التربية النهوض بالشخص حتى يصل إلى كل كمال ممكن".

وقال هربارت: "التربية نتيجة العمل الواسع المستمر الذي يستلزم نمو جميع القوى نمواً متناسباً من المهد إلى اللحد".

وقال ملتون: "التربية الحقة هي التي تؤهل الإنسان لأداء أي عمل بإحكام ومهارة وذمة أثناء الحرب والسلم سواء أكان ذلك العمل خاصاً أم عاماً".

وقال أفلاطون: "التربية وصول كل من الروح والجسم إلى كل كمال وكل جمال ممكن".

فإذا أمعنا النظر في هذه التعاريف علمنا أن كل أئمة التربية مجمعون على أن الإنسان لا يكون مربي إلا إذا كان كل عضو من أعضائه نامياً نماء حسناً، وكل حاسة من حواسه تامة الشعور قادرة على إدراك كل ما يقع في دائرة حسها، وحافظ قوية واعية من المعارف ما يسهل عليه الأعمال ويرفع عنده قدر الحياة، وذاكرته سريعة ذكية ومخيلته معتادة تصوير الجمال والأخلاق الكريمة، وعقله مهذباً قوياً منطقياً في تعليله وبرهنته ثابتاً في حكمه على الأشياء، وعواطفه راقية تعشق الحق والعدل والشرف والتقوى والجمال وحسن السمعة، وإرادته ماضية لا تزعزعها عواصف الشهرة ولا تصدر عنها إلا الأوامر الصالحة حتى يصبح عمل الخطيئة عليه من أصعب الأمور.

والتربية إما صناعة وإما علم وهي في الحقيقة قديمة العهد في الدنيا وكانت بالضرورة تابعة لحاجات الإنسان، فكان الوالد يعلم ولده أموراً ضرورية معينة لا غنى له عنها ولما كثرت الحاجات تدريجاً وصار من المتعذر على الوالد مباشرة تعليم ابنه أموراً كثيرة وجد المعلمون ولما كثروا تنافسوا في وضع أسهل الطرق وأسرعها للحصول على نتائج عملية حسنة وبتدوينهم تلك الطرق وهي نتائج تجاربهم التي وصلوا إليها بالتمرين ولم تخل من الخطأ أوجدوا صناعة التربية ثم أتى من بعدهم قوم مارسوا طرقهم، وبحثوا في أسباب وضعها فدونوا تلك الأسباب بعد أن وفقوا بين الأصول ووحدوها وبذلك وضعوا ما يسمى علم التربية.

فعلم التربية حينئذ هو الأصول والقواعد المستنبطة من صناعة التربية.

وأساس علم التربية علم النفس إذ لا يمكن أن تكون التربية على أصولها الحقة إلا إذا كانت منطبقة عليه ويجب أن يكون مرمى التربية الأخلاق. ولذلك لا تكون التربية تربية حقة إلا إذا أنتجت تهذيباً صحيحاً.

ولما كان الغرض من التربية إنما هو النهوض بالطفل حتى يصل إلى كل كمال ممكن وجب أن يكون الطفل موضوع الدراسة أولاً.

فهو عبارة عن جسم مادي مرئي وعقل لا نراه ولا هو بالمحسوس وإنما نستدل على وجوده بمظاهره التي يظهر لنا بها مثل المعرفة والشعور والإرادة. قال الفارابي: "أن الإنسان منقسم إلى سر وعلن، أما علنه فهو الجسم المحسوس بأعضائه وامتساحه وقد وقف الحس على ظاهره ودل التشريح على باطنه وأما سره فقوى روحه".

وقد وضعوا للتربية أقساماً تناسب هذا التركيب فقالوا أنها:

(١) جسمية– والغرض منها تربية أعضاء الجسم تربية تبلغها درجة الكمال الممكنة لأداء ما خلقت له.

(٢) عقلية– والغرض منها تربية قوى العقل تلك القوى التي تتكون من مجموعها المعرفة.

(٣) أدبية– والغرض منهم تنظيم الإرادة وتكوين الأخلاق.

وترتبط هذه الأقسام الثلاثة بعضها ببعض ارتباطاً كلياً ولا يمكن فصل الواحد منها عن الآخر.

ففي التربية العقلية شيء من التربية الجسمية كما أن لها دخلاً في التربية الأدبية وهذه يترتب نجاحها على التربية العقلية.

وقد اختلف العلماء في أغراض التربية فكان بعضهم يعتبرها في العصور الأولى عملية محضة وكان لا يربي الوالد ولده إلا لغرض الحصول على العيش فكان الروماني مثلاً يُعد ولده لأن يكون إما جندياً وإما سياسياً. والغرض عندنا الآن من التربية الفنية التي تؤهل الإنسان للحصول على معيشته بما يتعلم في المدرسة يجعلها كذلك عملية محضة.

وكان فريق آخر وهم الأثينيون يرمون في تربية أبنائهم إلى نوع من الكمال المطلق وهذا أسمى أغراض التربية وأشرفها فإن الغرض منها يجب أن يكون كما قال مونتاني: "العلم والفضيلة" وكما قال ملتون: "التخلق بأخلاق الله وأحسن وسيلة إلى ذلك الفضيلة والإيمان" وكما قال هربرت سبنسر: "المعيشة التامة"، وكما قال جون ستيوارت مل: "وصول الطبيعة الإنسانية إلى درجة الكمال" وقد وضع هؤلاء العلماء هذه التعاريف ونصب أعينهم نموذج الإنسان الكامل الذي لا تقدر قيمته بما يعمله للحصول على معيشته ولكن بما وصل إليه من العلم والفضيلة والكمال الإنساني.

وقد قال هربارت: "إن الغرض من التربية تكوين دائرة فكرية يكون من شأنها توليد إرادة صالحة وهي الإرادة التي تخضع لكل ما يكون صالحاً من الوجهة الخلقية وصحيحاً من الوجهة العقلية".. وهذا هو الغرض الذي يلزم أن ترمي إليه كل تربية حقة.

ومن هذه الأقوال تتبين أهمية التربية للإنسان فهي زيادة على أنها تقربه من الله تهيئه بحيث يكون صالحاً جسماً وعقلاً لأداء أي عمل في زمن السلم وفي زمن الحرب على السواء.

وأهمية التربية للأمة أن يعرف كل فرد منها ماله من الحقوق وما عليه من الواجبات فيلتزم وحده ويقوم بنصيبه مما تستلزمه حياة المجتمع فيكون عضواً نافعاً غير منفصل عن جسم الأمة يعمل على أفراد عشيرته للنهوض ببلاده إلى ما فيه مصلحتها ورفعتها.

عوامل التربية

عوامل التربية هي المؤثرات التي تصلح التربية أو تفسد تبعاً لها وهي:

(١) الأسرة

(٢) الإخوان

(٣) المدرسة

(٤) البيئة العامة

(٥) الطبيعة

(٦) الكتب

(٧) الجرائد

(٨) السياحة

قال ابن خلدون: "إن البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما يتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علماً وتعليماً وإلقاء وتارة محاكاة وتلقيناً بالمباشرة".

وقال ابن مسكويه في تأديب الأحداث والصبيان: "وهذه النفس (نفس الطفل) مستعدة للتأديب صالحة للعناية يجب ألا تهمل ولا تترك ومخالطة الأضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة".

ومن عبارتي ابن خلدون وابن مسكويه يتبين أن أهم هذه العوامل الثمانية تأثيراً في التربية ثلاثة وهي:

أولاً: المدرسة حيث يأخذ الإنسان معارفه وأخلاقه وما يتحلى به من المذاهب والفضائل من المدرسين علماً وتعليماً وإلقاء.

ثانياً: البيت حيث يحصل على ذلك كله بالمباشرة محاكاة وتلقينا وإذ تكون نفسه مستعدة للتأديب صالحة لعناية أولياء أمره.

ثالثاً: الرفاق الذين يجب أن يبتعد عنهم إذا كانوا من الأضداد الذين يفسدون بالمقارنة والمداخلة.

ويلي ذلك في قوة التأثير في تربية الناشئ البيئة العامة والطبيعة وأما الكتب والجرائد والسياحة فتأثيرها في التربية يكون أظهر في أدوار الحياة التي تلي دور الدراسة.

ولما كان إصلاح التربية يتوقف على تعهد عواملها وكان النظام المدرسي أكبر مساعد على إصلاح تلك العوامل رأينا أن نبدأ به.

النظام

معنى النظام في المدارس سير جميع الأعمال المدرسية فيها بترتيب محكم وكما أن الشجرة تعرف بثمرها كذلك يعرف النظام في المدرسة بأثره في التلاميذ وفي المدرسين.

فنجاح التعليم متوقف على نظام التلاميذ، لأنه إذا ساد النظام بينهم جنوا بسببه في ساعة وبقليل عناء ما لا يجنونه بغيره في ساعتين وليس

نجاح التعليم بالشيء المهم بجانب الأغراض الأولية التي من أجلها توجد التلاميذ في المدرسة والتي ترمي إليها التربية الحقة فتدريب المتعلمين على الطاعة وتعويدهم الخضوع للقانون والاعتراف بسلطانه حتى لا تصدر منهم إلا الأفعال التي يكون بينها وبين القانون توافق تام من ألزم الضروريات لحياة منظمة سعيدة. وهذه إذا لم يحصل عليها التلميذ وهو في المدرسة فقد حصل على قليل مهما كان نجاحه في دروسه.

وليست أهمية النظام للمدرس بأقل منها للتلميذ فقد يقاسي المدرس من وراء عدم نظام التلاميذ عناء ربما كان سبباً في تلف صحته وتغير طباعه وتحول سعادته الشخصية إلى شقاء.

هذا وإن في استطاعة المدرس الحازم أن يحفظ النظام في مكتبه بالقوة –إذ أن هذا خير من ألا يوجد أصلاً– ومع ذلك خير من هذا أن يكون النفوذ الشخصي للمدرس كافياً لوجود النظام، ولا يكون النظام قائماً على أساس متين إلا إذا كان كل فرد من القائمين به في المدرسة عالماً:

١– أن الطفل ميال بطبعه إلى الحركة وحب الإطلاع.

٢– أن هذين ربما دفعاه أحياناً إلى اقتراف بعض الذنوب.

٣– أن الطفل ضعيف العقل عاجز عن إدراك ما تحدثه أفعاله من النتائج.

٤– أن الأخلاق تتكون وتنمو.

٥- أن النظام هو الذي يكونها وينميها.

والنظام المحكم الذي يكوِّن الأخلاق وينميها هو الذي يكون مرماه تخريج تلاميذ نشأوا على أنهم:

١- لا يرون عاراً في الاستعلام عما يجهلون.

٢- لا يرون من الحط من كرامتهم أن يعلمهم أي إنسان.

٣- يحبون عملهم ويسعون له ويهتمون باتقانه.

٤- يخضعون للقانون حباً في النظام لا خوفاً من العقاب.

ولا يكون التلميذ كذلك إلا إذا كان النظام الذي اعتاده في المدرسة:

١- مؤسساً على الرغبة لا على الرهبة.

٢- كافياً للأخذ بزمام التلاميذ ذوي الطبائع الشادة.

٣- منمياً عواطف الائتلاف المتبادل بين التلاميذ ورؤسائهم.

٤- جامعاً بين اللين والشدة.

٥- منظماً لشهوات الطفل من غضب وانتقام وكل أنانية.

٦- رامياً إلى معنى الآية الشريفة "من عمل صالحاً فلنفسه ومن أساء فعليها".

٧- ثابتاً غير متغير تابعاً لأصول معينة.

٨- ملاحظاً فيه طبع الطفل.

وبما أن نظام المدرسة يعرف بآثاره في التلاميذ وفي المدرسين فمن الواجب إذاً تماماً للفائدة أن نبحث في علاقة كل بالنظام المدرسي.

علاقة التلميذ بالنظام المدرسي

ليس النظام كما يقول بعضهم هو القوة التي يستعملها المدرس مع تلاميذه للحصول على نتائج حسنة فقد تكون تلك القوة رديئة وغير ملائمة. وإنما النظام خضوع التلاميذ لسلطان المدرس خضوعاً ينطبق تمام الانطباق على أغراض التربية.

وهناك فرق بين نظام الحكومات ونظام المدارس، فنظام الحكومات يخضع له التلميذ كباقي الناس قسراً لوجوب ذلك على جميع الأفراد ولكن النظام المدرسي يجب أن يكون هم القائمين به إيجاد الرغبة عند التلميذ لإتباعه فالتلميذ كعامة الناس ينقاد لنظام الحكومة ولا يرتاح إلى تنفيذ النظام المدرسي عليه إلا عند حد اقتناعه بعدله. ولما كان الغرض من نظام الحكومات تنظيم سير الأشخاص تنظيماً مؤقتاً بخلاف النظام المدرسي فإنه يرمي إلى تكوين الأخلاق الفاضلة حتى تلازم الإنسان بعد أدوار تربيته وجب إذن أن نرشد إرادته وهو صغير حتى تكون فيما بعد قوية تعشق الحق ولا تعمل إلا الصواب.

فأهم عوامل النظام للتلميذ الطاعة ولا يكون العمل في المدرسة ممكناً إلا بها بشرط أن تكون طاعة حقيقية منشؤها الإحساس بالواجب

والحكم على النفس. لا طاعة الاسترقاق التي منشؤها جبروت السلطة والخوف من العقاب ونتيجتها في النهاية الإكثار من عدد المنافقين، ولا الطاعة العمياء كطاعة الجنود في الجيش فنتيجتها على الأقل ضعف الإرادة وإن كان لابد من هذه الطاعة في المبدأ لضعف إرادة الأطفال فإنه يجب أن تكون مدتها قصيرة.

يقول ابن مسكويه في تأديب الأحداث والصبيان: "أن نفس الصبي ساذجة لم تنتقش بعد بصورة وليس لها رأي ولا عزيمة تميلها من شيء إلى شيء فإذا نقشت بصورة وقبلتها نشأ عليها واعتادها فالأولى بمثل هذه النفس أن تنبه أبداً على حب الكرامة".

والطاعة والسلطة أمران متلازمان فلا وجود لأحدهما من غير الآخر وما دامت الطاعة لازمة للنظام كما قدمنا فالسلطة لازمة أيضاً لا لفائدة الحاكم بل لفائدة المحكوم ولذلك يجب ألا يستعملها المدرس لتنفيذ أغراض ذاتية ولكن لتنفيذ مبادئ قانونية. وهي واسطة في إيجاد النظام لا غاية فيه ولذلك لا يصح أن يكون إظهار الجبروت رائدها بل يلزم أن يكون الغرض التهذيبي غايتها وضالتها المنشودة.

وقد قال بعضهم فيها بحق: أنها تحدث عند المحكوم ألماً ليس بالشيء الذي يذكر بجانب ما تدعوه إلى تجنبه. والذي يدعو الطفل إلى الطاعة علمه في نفسه بأنه ضعيف عديم الحيلة والذي يبرر استعمالنا السلطة في جلب النظام وحفظه بين التلاميذ علمنا بأن الطفل في حاجة إلى حماية نفسه من نفسه ومن غيره فنمتعه بحقوقه (مع إرشاده إلى

الطريق الذي يسلكه حتى تتكون فيه العادات الحسنة) ونمنع تعدي غيره عليه.

ولكي يسود النظام بين التلاميذ يجب:

١- أن تبين لهم واجباتهم بعبارات بسيطة مفهومة ولا تحتمل غير المعنى المقصود منها.

٢- أن تكون مواد القانون المطلوب إتباعها قليلة وأن يمهد للتلميذ الطريق للسير على مقتضاها.

٣- أن توزن الأوامر قبل إصدارها حتى لا تهمل فلا تنفذ فيفشل أصحاب السلطة وفشلهم ضعف.

٤- أن يفهم المدرس أن النظام الذي يأتي بالمناسبة عند وقوع الخطأ فعلاً من التلميذ خير نظام ففائدة ذلك أن التلميذ يعرف حدوده تدريجاً بالمناسبات ويحس بأن حريته محدودة.

٥- أن يكون العقاب مدرجاً مناسباً للذنب وأن يكون القصد منه الإصلاح لا الانتقام.

٦- أن يفهم التلاميذ أسباب النظام متى استطاعوا أن يفهموا فإذا وقفوا على الأسباب اقتنعوا وأطاعوا.

٧- ألا يتجاوز النظام الشدة المعقولة وإلا كان لا فرق بينه وبين النظام الضعيف. قال ابن خلدون: "أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم وذلك لأن إرهاف الحد في التعليم مضر بالمتعلم سيما في أصاغر الولد

لأنه من سوء الملكة. ومن كان مرباه بالعسف والقهر من المتعلمين أو المماليك أو الخدم سطا به القهر وضيق على النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمله على الكذب والخبث، وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفاً من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة لذلك وصارت له هذه عادة وخلقاً وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والمرون وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله، وصار عيالاً على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس وعادة في أسفل السافلين".

وليس من النظام أن يكون لكبار التلاميذ سلطان على صغارهم فهذا زيادة على أنه مجلبة للفساد لتسليم النفوذ لمن لا يستطيع إحسان التصرف فيه يوقع النفرة بين التلاميذ مع ما فيه من تجزئ السلطة الرئيسية.

هذا ولما كان من المشاهد أن التلميذ الصغير كثيراً ما يحترم إخوانه الكبار ويهابهم ويعجب بأعمالهم ويفتخر بها خارج المدرسة وداخلها وجب حينئذ أن يهتم القائمون بالنظام بجعل كبار التلاميذ في كل أفعالهم وأقوالهم قدوة للصغار فمحاكاة الأطفال إخوانهم الكبار أسهل عليهم من محاكاتهم رؤساءهم لأن إخوانهم أكثر اختلاطاً بهم من رؤسائهم وأعمالهم أقرب شبهاً من أعمالهم.

علاقة المدرس بالنظام المدرسي

قال ابن خلدون: ومن أحسن مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده محمد الأمين فقال "يا أحمر أن أمير المؤمنين قد دفع إليك مهجة نفسه وثمرة قلبه فصير يدك عليه مبسوطة وطاعته لك واجبة فكن له بحيث وضعك أمير المؤمنين... وامنعه من الضحك إلا في أوقاته... ولا تمرن بك ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه ولا تمعن في مسامحته فيستحلى الفراغ ويألفه وقوّمه ما استطعت بالقرب والملاينة فإن أباهما فعليك بالشدة والغلظة".

من المعلوم أنه ليس في استطاعة الطفل لضعف عقله أن يقدر واجبه قدره ولذلك كان واجباً على المدرس ألا يعتمد عليه تماماً في أدائه في مبدأ الأمر وتمهيداً للاعتماد عليه فيما بعد يلزمه أن يربي فيه عادة الطاعة تدريجاً فيطالبه بأعمال معقولة يفهم منها الطفل أن غايتها الشفقة به، وخير ما يستعين به المدرس على تربية عادة الطاعة عند الطفل في المدرسة الأعمال النظامية العادية فوقوف التلاميذ صفوفاً وانصرافهم من الصفوف ودخولهم المكتب وخروجهم منه وسكوتهم في الصف ومشيتهم وكذلك تأديتهم الحركات النظامية بطريقة معينة ثابتة عند النطق بالأوامر مما يساعد على تكوين عادة الطاعة وإيجاد النظام. وليس تدريبهم على بذل الجهد الشريف لأداء واجبهم في الدروس وتعويدهم الخضوع للأوامر بسرور وانشراح بأقل أهمية في تكوين الأخلاق الفاضلة.

وكما أن النظام المنزلي يتوقف على تصرف الوالدين كذلك يتوقف النظام المدرسي على تصرف المدرّس وإن كانت دائرة تصرف المدرس أضيق من دائرة تصرف الوالدين ومركزه مخالفاً لمركز الوالدين فليس حبه للأطفال كحب والديهم لهم ولذلك ينقصه عامل من أكبر عوامل النظام وزيادة على ما ذكر ليس له من حرية التصرف في الأطفال ماللو الدين ولذا كان اعتماده في النظام على العدل أكثر منه على الحب فإذا أدرك المدرس ذلك علم حد نفوذه الأدبي في التلاميذ وحد عقابه لهم ومع ذلك إن سلطة المدرس ونفوذه قويان عند الأطفال بسبب منصبه الرسمي وبسبب معاضدة أوليائهم له في أعماله إذ أنه ممن يعدون من الحكام المهذبين ولذلك يعتقد البعض أن التربية المدرسية تفضل التربية المنزلية من وجهة تقويم الأخلاق في الطفل وتربية الصفات الفاضلة للرجال فيه مع تعويده النشاط. ولا شك أن أكبر عامل في التربية المدرسية هو المدرس، وأنه في مسألة النظام الكل في الكل ولا يكون كذلك إلا إذا كان:

(١) عادلاً فينتصر للقانون حتما متى خولف

(٢) مدققاً في أوامره يلقيها واضحة صريحة

(٣) حازماً يراقب تنفيذها في حينها

(٤) رحيماً رقيقاً في شعوره يواسي الضعيف ويطيل حلمه مع الجاهل

(٥) نشيطاً بش الوجه يغار على شغله فينشط جسماً وعقلاً ويتوقع الصعوبات فلا يبتئس منها فيسهل عليه العمل وينجح فيه

(٦) ماهراً في التدبير يتصرف على الفور تصرفاً سديداً في كل الشدائد التي تصادفه على غير توقع (٧) منتظماً في كل أحواله يتخذ شعاره وضع الشيء في محله فإذا فعل ذلك انتظم كل ما حواليه لأن التلاميذ بطبعهم سريعو المحاكاة

(٨) جامعاً صفات المدرس الكامل جسمية كانت أو عقلية أو خلقية (راجع صفات المدرس فيما يلي).

وليس لناظر المدرسة عمل أكثر أهمية من مراقبة مدرسيه وإرشادهم إلى ما يجعل نظام مدرسته محكماً وعلى نسق واحد حتى إذا ما تأكد من إحكامه وتوحيده استعمل سلطته العالية في شد أزر المدرسين بشرط رجوعهم إليه في الهام من الأمور إذ أنه ليس من الحكمة أن يوكل لغير الناظر البتُّ نهائياً في الأمور الهامة.

ولما كان الناظر خصوصاً في المدارس الكبيرة لا يشتغل بالتدريس إلا قليلاً لكثرة أعماله الإدارية وجب عليه أن يخصص من أوقاته ما يكفيه لمباشرة الأعمال الخاصة بالنظام في أوقاتها كمراقبة المتأخرين ومكاتبة أوليائهم وكالتفتيش على أعمال المدرسين في المكاتب للتحقق من مطابقة أعمالهم للبرنامج المرسوم وكالوقوف على مبلغ عمل كل مدرس وكل تلميذ وكمراجعة الأشغال التحريرية في كراسات التلاميذ وكيفية تصحيحها والفحص عن دفاتر تحضير الدروس ودفاتر المكتب، وعليه كذلك أن يرشد

المدرسين في غير حضور التلاميذ بقدر الاستطاعة إلى ما فيه إصلاح طرق التعليم وغيرها، ومتى تحقق من انتظام التعليم واتحاده ترك للمدرسين الحرية في العمل بما يرونه فيما يختص بالتفصيلات.

وليعلم الناظر أن نظام التلاميذ واستقامة المدرسين في أعمالهم وأخلاقهم وترتيب أثاث المدرسة وأدواتها داخل المكاتب وخارجها ونظافة الأبنية والأدوات وفتح المدرسة وإغلاقها في أوقات معينة ومحافظة المتعلمين والمدرسين على المواعيد ونشاط التلاميذ وانتظامهم في اللعب والمشي والجلوس ووضع كل شيء في محله والتزام كل من له علاقة بالمدرسة حده وسير الأعمال عامة بهدوء وسكينة كل هذه الأمور كمرآة يرى فيها المفتشون والزائرون والأهالي صورة الناظر وتتوقف عليها سمعة المدرسة فمتى حسنت رفعته عند الناس لأنه قطبها ورأسها.

هذا ولا يمكن أن يأتي النظام بالفائدة المقصودة منه إلا إذا أدت كل مدرسة من المدارس المصرية على اختلاف أنواعها واجبها لمصلحة المتعلمين لا فرق في ذلك بين مدارس الحكومة ومدارس المجالس أو الجمعيات أو الأفراد وليعلم المعلمون والنظار أن عليهم وحدهم تبعة سوء المنقلب إذا لم يعن كل بالقيام بنصيبه المقدس من تهذيب من وُكِلَ أمر تهذيبهم إليه وينبغي ألا ينسوا أنهم متضامنون في العمل. فإذا قصَّر أحدهم في أداء نصيبه من الواجب جنى على إخوانه في عملهم وعلى المتعلمين في مستقبلهم وليس عمل المدرس في مدرسته مما يستهان به لما يترتب عليه من مستقبل البلاد وسعادتها فقد قال أحد كبار الساسة

الأوربيين بحق عندما انتصرت دولته على أعدائها "إنما كسبنا الحرب بفضل المدرس".

ومن المعلوم أنه على حسب نظام التعليم في مدارسنا لا ينتهي التلميذ من الدراسة إلا إذا اجتاز أدواراً معينة في المدارس المصرية يختلف عددها ويختلف درجاتها تبعاً لما يرمي إليه المتعلم فقد يجتاز متخرج المدارس العالية أثناء دراسته مدرسة أولية فمدرسة ابتدائية فمدرسة ثانوية. وأخيراً مدرسة عالية فإذا اعتاد النظام في كل مدرسة من المدارس التي يجتازها شب عليه وخرج عضواً نافعاً للأمة يستطيع أن يؤدي لها ما عليه من الواجبات في دوره.

إذن وجب أن يعلم القائمون بأمر التربية أن النظام ضروري في المدارس الثانوية والخصوصية والعالمية كما هو ضروري في المدارس الأولية والابتدائية مادام معنى النظام في المدارس سير الأعمال المدرسية فيها يترتب محكم ومن هذا يستدل على أهمية المدارس المصرية على اختلاف أنواعها في نظام التعليم الأهلي وعلى وجوب قيام كل مدرسة بنصيبها التوطيد دعائم النظام.

هذا هو ملخص النظام الذي يطلب من المدارس السير على مقتضاه حتى تأتي بالغاية التي فتحت هي لأجلها ولما كانت أصول كل نظام تستدعي جهداً من الأفراد لإتباعها وكان كل جهد يختلف باختلاف العزيمة في المرء وكانت العزيمة في الأطفال أقل منها في الكبار وجب أن يكون ثم شيء من الترغيب تقوية للجهد وشيء من الإرهاب يحول

دونه وهنه فالترغيب يبعث في نفس الطفل ارتياحاً يدفعه إلى العمل أملاً في دوام ذلك الارتياح والإرهاب يحدث في نفسه إشفاقاً يدعوه إلى تجنب الفعل الذي سببه خوفاً من دوام ذلك الإشفاق ولولا هذا الأمل وذلك الخوف لما وجد النظام ولذلك كان من الضروري أن يوجد الثواب والعقاب في المدارس محافظة على القانون والنظام.

يقول الإمام الغزالي "مهما ظهر من الصبي خلق جميل وفعل محمود فينبغي أن يكرم عليه بما يفرح به ويمدح بين أظهر الناس فإن خالف ذلك... فينبغي أن يعاتب سراً... ولا تكثر القول عليه بالعتاب في كل حين فإنه يهون عليه سماع الملامة وركوب القبائح".

الثواب والعقاب

قال ابن خلدون: "ينبغي للمعلم في متعلمه والوالد في ولده أن لا يستبدوا عليه في التأديب".

لا تخرج نية الإنسان في أعماله عن أحد أمرين هما الخير والشر وتبعاً لذلك يلقى ثواباً أو عقاباً.ويلقى الإنسان الثواب إذا أحس بالسرور سواء أكان ذلك السرور نفسياً سببه تأدية الواجب أم خارجياً سببه رضاء أولي الأمر.

والعقاب إحساس الشخص بالألم سواء أكان ذلك الألم نفسياً سببه التقصير أم خارجياً سببه غضب أولي الأمر. وقد أرشدنا الله على لسان أنبيائه وكتبه إلى كيفية تنظيم أخلاقنا ومعاملتنا لمن سوانا ووعدنا الثواب على الإطاعة وأنذرنا العقاب على العصيان.

وقد نهج المجتمع الإنساني هذا المنهج في سن قوانينه الوضعية فيما يختص بالعقاب واصطلح الناس على أن كل من قام بواجبه وسلك مسلك الفضيلة استحق احترام غيره ومنح في حالات استثنائية ألقاب الشرف إذا قام بواجبه قياماً غير عادي.

وليست المدارس إلا حكومات صغيرة دعى المعلمون لإدارتها فيجب تعهدها على هذه المبادئ كما تفعل الحكومات ثقة بما ينجم عن العمل بتلك المبادئ من النتائج الحسنة.

ولا يخفى أن في بعث السرور ما يدعو إلى المداومة والإحسان في الفعل الذي أوجبه وأن في إذاقة الألم إحجاماً عن الفعل الذي استدعاه فالثواب يقوي الأمل والعقاب يوجب الخوف وإذا زال الأمل والخوف ضاع النظام ويتوقف تأثير الثواب والعقاب في المدرسة على أخلاق المدرّس فلا يكونان مؤثرين إلا إذا استعملا بحكمة وروية بحيث يثبت في ذهن التلاميذ معنى المبدأ المشهور (الجزاء من جنس العمل) حتى يعتقد الجميع اعتقاداً جازاً بأن العقاب نتيجة الذنب وأن الثواب جزاء العمل الصالح فكما يكون عمل المرء يكون جزاؤه وحينئذ لا دخل للانتقام الشخصي ولا للأغراض الذاتية في توقيع العقوبة وليعلم المدرس أن منح الثواب لمجرد اجتهاد عادي أو حسن خلق عادي، وتوقيع العقاب بدون تمييز يقللان من أثرهما. ولنتذكر أنه متى نهجت المدرسة منهجاً قويماً في كل نظامها قلت الحاجة بلا ريب إلى الثواب والعقاب.

وفي منح الثواب اعتراف لنائله باستحقاقه التكريم والاحترام.

فيتشوف إلى زيادة السرور وبذلك يزداد اجتهاده وينبعث في غيره حب العمل.

وفي توقيع العقاب إعلان للمعاقب باستحقاقه الإهانة والتحقير فيتخوف من اقتراف ما جر عليه العقاب ويجتهد في أن تستقيم أحواله ويتبع ذلك ازدجار غيره فتقل الشرور وتحسن الأحوال.

الثواب

ينال الإنسان الثواب إما بطريقة معنوية بأن يشعر بالسرور أو بتبجيل الناس له وإما بطريقة حسية بأن يمنح المكافآت المحسوسة.

ويمنع من استعمال الثواب على العموم بالمدرسة أمور عدة:

منها الغيرة التي عاقبتها محفوفة بالأخطار ولذلك يأبى النظار بعيدو النظر منح المكافآت الحسية في مدارسهم مع تقليل استعمال ألفاظ المدح.

ومنها الخوف أن يعتبرها التلميذ شرطاً في العمل أو في حسن الخلق فلا يشتغل بالعلم لذاته ولا يسلك سبيل الفضيلة لأنها فضيلة ولذلك عد الكثيرون من المربين المكافآت من قبيل الرشوة.

ومنها ضياع التلميذ المتوسط الذكاء بجانب الذكي الذي إذا زها غطى كل مجهود ممدوح من الأول.

ومنها تولد البغضاء والحسد بين التلاميذ إذ أن المكافآت لا يمكن أن تمنح إلا للقليلين.

وقيمة الثواب المعنوي وتأثيره تابعان لمقدار ما للمدرس عند تلاميذه من الاحترام وهذا يتوقف على مقدرته وعلى عدله في تقديره الأعمال.

ويشمل الثواب المعنوي ما يأتي:

أولاً- الثناء اللفظي أو المدح باللفظ وله المكانة الأولى بشرط أن يكون بحكمة لا يمنحه إلا مستحقه وبشرط ألا يتأخر المدرس عن الثناء على كل مجهود من المتأخرين وليتذكر أنه يحتاج لمعرفة الحسنات وإظهارها إلى حزم أكثر مما يحتاج إليه لمعرفة العيوب وإظهارها وخير للمدرس أن يوجه الثناء إلى جميع تلاميذ الفصل ثم يستثني منهم من لا يستحقونه.

ثانياً- الثناء النظري وهو أن ينظر المدرس إلى التلميذ نظرة سرور واحترام تبعث فيه ارتياحاً يدعوه إلى الاجتهاد والمداومة على العمل وحسن الخلق.

ثالثاً- تخصيص محال التلاميذ بدرجات شرف نسبية فيرفع المدرس من شاء ويخفضه أثناء الدرس بحسب عمله وفي ذلك ترقية للانتباه وغرس لعادة التدقيق في الإجابة.

رابعاً- الدرجات والترتيب النسبي عقب كل اختبار عمومي يعمله المدرس سواء أكان ذلك أسبوعياً أم شهرياً فكثيراً ما يتشوف التلاميذ إلى نتيجتهم بعد الامتحان خصوصاً إذا كان المدرس مدققاً وعادلاً.

خامساً- مناصب الثقة كأن يُنتدب التلميذ مؤقتاً لمساعدة المدرس

في توزيع كتب أو كراسات على إخوانه التلاميذ في المكتب.

فهذه الأشياء وإن ظهرت تافهة تأتي للمدرس بأعظم الفوائد لإنجاح عمله وإذا لم تثمر مع أحد المدرسين فليتأكد أن القصور من جهته.

أما الثواب الحسي وهو منح المكافآت المحسوسة فإذا سُلِم بصحة استعماله في المدارس وجب أن يكون تابعاً للقواعد الآتية:

أولاً- أن يكون في استطاعة كل تلميذ الحصول على المكافآت فلا يصح أن تمنح على أحسن عمل ولكن يجب أن تعطى على أحسن مجهود.

ثانياً- لا يصح أن يفضل في الحصول عليها ذو المواهب العقلية الطبيعية على المتوسط الذكاء المثابر الصبور.

ثالثاً- لا يصح أن يكون الحصول عليها سهلاً كما أنها لا يصح أن تكون كثيرة فقيمة الشيء في ندرته.

رابعاً- أن يشعر كل التلاميذ بعدالة توزيعها وخير ضمان لذلك أن يقيد المدرّس حسنات كل تلميذ وسيئاته ثم ينظر فيها في مواعيد دورية وتمنح المكافآت على المواظبة والأخلاق والتمارين المنزلية والانتباه في الدرس.

العقاب

سنت الحكومة القوانين وعولت في العمل بها وفي خضوع الجمهور لها على العقاب لا على الثواب وفرضت على كل من يهملها أو يخالفها أو يعبث بها بأية طريقة عقوبات مناسبة للذنوب التي ترتكب فالعقاب أصل في المحافظة على النظام العام.

ويجب أن يرمي كل عقاب إلى الأغراض الآتية:

أولاً– إصلاح حال المذنب– ولذلك يجب أن يكون مقتنعاً بأنه هو الملوم لا غيره وأن ما أصابه عدل كما أنه يجب ألا يزيد العقاب في شدته على الدرجة التي تردع المذنب وجعله يكره العودة إلى الذنب ويتجنب السير الذي كان سبباً في عقابه. وعلى ذي السلطة ألا يظهر أقل علامة تدل على التشفي.

ثانياً– ردع الغير– ولذلك يجب أن يراعى الاعتدال في توقيع العقاب حتى يشعر الكل بأن الذنب استوجبه وبأنه عادل وإلا مالوا إلى المذنب وكانوا في صفه وتلا ذلك الهياج ضد ذوي السلطة وهو مما يزيد في تعبهم.

إذا تقرر ذلك وجب أن يقرن العدل على الدوام بالشفقة اللائقة بالمذنب.

والعقاب نوعان. (١) معنوي وهو ما قلل من احترام المذنب عند نفسه وعند غيره وألحق به الهوان والصغار و(٢) حسي وهو الشامل للعقوبات البدنية مع ملازمة الصغار والهوان له.

وعلى المدرس في توقيع العقاب ألا ينظر فقط إلى الأخذ من المذنب بحق القانون الذي خالفه بل عليه أن يلاحظ أخلاقه وطباعه وأحواله الشخصية والبيتية حتى يكون العقاب مصلحاً ومقوماً له.

ويشمل العقاب المعنوي ما يأتي:

أولاً– العقاب الجزاء الطبيعي للذنب. فإذا كان التلميذ كثير الكلام

مع جاره عوقب بالعزلة. وإذا كذب عوقب بنزع الثقة منه. وإذا أهمل في أداء واجب كلف إعادة عمله. وإذا تأخر عوقب بالحجز. وإذا كان غير منتظم في أعماله وأدواته حجز لترتيبها في غير أوقات المدرسة. وإذا كان ميالاً إلى الكسل كلف عملاً يشغل كل وقته.

ولهذا النوع من العقاب فوائد كثيرة منها أن التلميذ يتأكد عدل العقاب إذ أنه هو النتيجة الطبيعية للذنب الذي جره هو على نفسه ومنها أنه يعرف من تجربته الشخصية الفرق بين الخير والشر وما نتيجة كل منهما ومنها أنه لم ينل العقاب بسبب المدرس فتبقى العلاقات بينهما حسنة.

ثانياً– التأنيب وأكثره فائدة ما كان بالنظر لا باللفظ وإذا استعمل التأنيب اللفظي وجب أن يكون قليلاً وبحكمة فإنه إذا تكرر ضاعت قوته وضاع ما بين التلميذ والمدرس من الألفة والاحترام المتبادلين زيادة على ما فيه من تعطيل سير الدرس. ولا يصح تأنيب الفصل كله لتقصير أفراد منه. فإذا كان لابد من تأنيب عمومي وجب استثناء غير المقصرين.

أما التأنيب النظري ففائدته أنه تأنيب على الانفراد وأنه يذكِّر التلميذ بواجبه في وقت ضيق بدون أن يجر عطلاً على الآخرين.

ثالثاً– حجز التلميذ مع مطالبه بعمل يعمله وملاحظة أنه لا يجوز مطالبته بعمل لا علاقة له بذنبه أو تكليفه كتابة جملة أو كلمة مائة مرة مثلاً فيخشى أن تكون نتيجة ذلك كراهة التلميذ للمدرس وللدرس وللمدرسة.

أما العقاب الحسي أو العقاب البدني فاستعماله مصحوب غالباً بخطر

على التلميذ والمدرس ولذلك منعته وزارة المعارف من مدارسها منعاً باتاً (راجع المادة "٨٨" من القانون النظامي للمدارس) ومع ذلك لا بأس من إيراد بعض الأضرار التي تنجم من العقاب البدني وهذه الأضرار هي:

(١) أنه من النظامات الوحشية فلا يربي في الطفل إلا الطباع الوحشية.

(٢) أنه يربي في التلاميذ الجبن والكذب فينكرون ذنوبهم خوفاً من وقوعهم تحت طائلته.

(٣) أنه يورث البلادة وخمود العقل وهماً أشد ضرراً على الطفل من سوء النظام.

(٤) أنه يحط من كرامة التلميذ عند نفسه وعند إخوانه وهذا يذهب بعامل قوي من عوامل الإصلاح التهذيبي.

(٥) أنه يجعل الطفل يبغض كل ما له علاقة بالمدرسة وهذا ضد ما ينبغي أن يسعى إليه الناظر والمدرسون.

(٦) أنه يضع إرادة الطفل ويجعله غير قادر على الشغل.

(٧) أنه قل أن يستعمل بحكمة وروية ولذلك قد تحدث عند التلميذ بسبب عاهات كفقد السمع أو البصر وأمراض قل أن يشفى منها مثل الاضطراب العصبي والعرج وغير ذلك.

ومع هذه الأضرار رأى بعض علماء التربية ضرورة إلى استعماله أحياناً واشترطوا عند توقيعه الأمور الآتية:

أولاً- لا يصح استعماله لإصلاح ذنب من الذنوب المدرسية إلا في أحوال العناد وفحش القول دفعاً للرذيلة: وحينئذ ينبغي ألا يكون جزاءً للجهل أو البطء في الفهم أو البلادة.

ثانياً- لا يسمح لأي مدرس باستعمال العقاب البدني مهما كانت الظروف.

ثالثاً- لا يصح أن يوقعه أو ينفذه إلا ناظر المدرسة.

رابعاً- لا يصح أن ينفذ الناظر العقاب البدني وهو في حدّته لئلا يكون هذا سبباً في تجاوزه حد العقوبة المناسبة للذنب.

خامساً- لا يصح أن تتخذ أداة الضرب من ضمن أثاث المدرسة أو توضع أمام التلاميذ علامة على قوة السلطان، بل يجب أن توضع في مكان محجوب لا يراها التلاميذ.

سادساً- لا يصح أن ينفذ عقاب الضرب علناً.

سابعاً- لا يصح أن يكون الضرب في موضع يخشى فيه كسر عظام.

ثامناً- يجب أن تكون أداة الضرب لينة وقصيرة لا يزيد طولها على نصف متر.

تاسعاً- ينبغي ألا يكون الضرب باليد.

تتمة في العقاب

ليس من السهل تعيين مقدار العقاب الملائم لكل ذنب من الذنوب ومع ذلك أن أسلم الطرق لتعيين ذلك المقدار أن ينظر لما عساه أن تحدثه نتائجه في المذنب من الإصلاح فيتجنب الذنب وقد يكون العقاب في نوعه مناسباً للذنب ولكنه ليس كذلك في مقداره فإذا قدر كل من نوع العقاب ومقداره بحسب الذنب بشرط اعتبار سن المذنب وبنيته ومركزه بين إخوانه في المدرسة وطبيعته تبين للأطفال أن بعض الذنوب تجلب عليهم شروراً أكثر من البعض الآخر فإذا اعتادوا ذلك كان في استطاعتهم فيما بعد أن يقدروا ذنوبهم ويتوقعوا العقاب وليعلم المدرس أنه ما دام العقاب مصحوباً بألم فهو شر من الشرور لا يصح أن يوقع على أحد إلا عند الضرورة فلا يوقع على تلميذ وقت إتيانه الذنب مباشرة ولا يصح أن يوقع عليه وهو لا يتوقعه وفي الذنوب الخطيرة ينبغي ألا يعاقب المذنب إلا وهو منفرد ويجب ألا يكون العقاب إلا على النية إذا كانت سيئة ولا ضرورة للعقاب بوجه عام في الأحوال الآتية:

(١) إذا رُجح الضرر من وراء توقيعه.

(٢) إذا لم يحدث الذنب ضرراً حقيقياً.

(٣) إذا كان المذنب لا يستطيع أن يقدر نتائج عمله.

(٤) إذا كان المذنب ارتكب الذنب اضطراراً.

(٥) إذا ثبت أنه لا يثمر بسبب ضعف إرادة المذنب.

(٦) إذا أمكن إصلاح المذنب بغيره.

وليعلم المدرس أن شد الشعر والأذن وأمر التلميذ بالوقوف على قدم واحدة زمناً أو بسط ذراعيه أفقيين أو رفعهما كل هذا من العقاب البدني أيضاً.

وعلى المدرس أن يتجنب النبز بالألقاب وتوقيع عقاب يلحق بالمذنب عاراً يلازمه زمناً طويلاً.

تأثير النظام المدرسي في الخُلُق

قال الإمام الغزالي: "قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "حسنوا أخلاقكم" وكيف ينكر هذا في حق الآدمي وتغيير خُلق البهيمة ممكن إذا يُنقل الباذي من الاستيحاش إلى الأنس والكلب من شره الأكل إلى التأدب والإمساك والتخلية والفرس من الجماح إلى السلاسة والانقياد وكل ذلك تغيير للأخلاق".

علمنا مما سبق أن النظام المدرسي مجموع أعمال يقوم بها المدرسون والتلاميذ أيضاً محاكاة لهم وإطاعة لأوامرهم على النحو المشروح فيما سلف بقيوده وأحكامه.

وليس بخاف أن الشخص إذا عمل عملاً ثم كرره ألفه فإذا ألفه انساق إلى عمله بأقل باعث حتى إذا ما زاد التكرار زاول العمل مزاولة المندفع إليه بطبعه وتكونت العادة، ومجموع العادات هو السلوك الذي به تقدر أخلاق المرء.

فإذا اعتنى موظفو المدرسة بأمر النظام وسلكوا بتلاميذهم منهجه القويم تربَّت عند الأطفال بتكرار الأعمال وتعودها عادات حسنة تكون ذات أثر دائم في أخلاقهم داخل المدرسة وخارجها فتصدر منهم الأعمال الصالحة فيما بعد كأنها غريزية ولقد صدق من قال أن العادة طبع ثان.

قال الفارابي: "إن أرسطو يصرح في كتاب (نيقوماخيا) أن الأخلاق كلها عادات تتغير وأنه ليس شيء منها بالطبع وأن الإنسان يمكنه أن ينتقل من كل واحد منها إلى غيره بالاعتياد والدّربة".

هذا ولابد لكل عمل من باعث وهو الأمر النفسي الذي يدعو إليه والباعث على كل عمل إما الرغبة وإما الرهبة فإذا تكرر العمل واعتيد صار ملكة عند صاحبه تدفعه إليه من غير إرادة مقصودة وكأنه يأتيه بطبعه من غير باعث.

والرغبة حالة تلهُّف تدفع الشخص إلى الشروع في تحقيق أمر يسره تحقيقه فهي العمل التمهيدي الذي يسبق الإرادة أي أن الإرادة ناشئة عن الرغبة.

وتحقُّق الإرادة متوقف على اعتقاد المرء إمكان حصوله على الشيء المرغوب فيه.

والرهبة هي الخوف الذي يولده القانون والعرف عند الإنسان إذا حدثته نفسه بارتكاب ما يخالفهما.

ومن أنفع عمال المدرس لتكوين العادات الحسنة محاربة ميل التلاميذ إلى مخالفة القانون فإذا عنى بتربية فضيلة الشعور بالواجب عند الأطفال وحب احترامهم للقوانين اعتادوا ألا يعملوا إلا ما ينبغي وحلت الرغبة محل الرهبة وأصبح الباعث على كل عمل صالحاً وبذلك تتربى الإرادة التربية الصالحة وتتبع ذلك الفضيلة.

قال الإمام الغزالي: "إن الأخلاق الحسنة تارة تكون بالطبع والفطرة (على حس المزاج) وتارة تكون باعتياد الأفعال الجميلة وتارة بمشاهدة أرباب الأفعال الحميدة ومصاحبتهم وهم قرناء الخير وإخوان الصلاح إذ الطبع يسرق من الطبع الشر والخير جميعاً فمن تظاهرت في حقه الجهات الثلاث حتى صار ذا فضيلة طبعا واعتياداً وتعلماً فهو في غاية الفضيلة.

ولتربية فضيلة الشعور بالواجب أو العاطفة الأدبية في التلاميذ يجب أن يكون المدرس مثالاً لهم فيظهر الشفقة لسيء الحظ والإنصاف للضعيف والصدق للجميع، إظهاراً يبعث في نفوسهم حب محاكاته ويجب عليه أن يفهمهم أن منزلة التحلي بالأخلاق الفاضلة لا تقل عن منزلة تحصيل العلم. والفرص كثيرة عند المدرس لتربية العاطفة الأدبية في الأطفال فإذا كان في المكتب عودهم أن يخاطبوه بالوقار اللازم له وبالعبارات التي تناسب مقام الرآسة وبالهيبة التي تميز الرئيس من المرءوس وإن كان في فناء المدرسة واختلط بهم وقت اللعب عمد إلى تنظيم أقوالهم وأفعالهم بعضهم مع بعض فإذا هفا أحدهم مع آخر ولم يعتذر له كلفه المدرس الاعتذار وإن كانت لأحدهم الغلبة على زميله

جامله وإذا كان مغلوباً حكم على نفسه فبمثل هذه الأفعال تتربى فيهم رقة الشعور وحسن الذوق والمجاملة ومجموع هذه هو الأدب الذي هو العلامة الظاهرة الدالة على الرقة الروحانية الباطنة فمعنى أدب الشخص مطابقة أفعاله وأقواله لكل الأمور المتفق على صلاحها بالنسبة للآخرين وقد قيل: مثل الأدب للمجتمع كمثل الزيت للآلات.

ومن العادات الحسنة التي يجب على المدرس غرسها في الأطفال الاجتهاد ويأتي بالمثابرة على العمل المنظم لا على العمل مطلقاً فإذا قسم الوقت المدرسي بين العمل والراحة وكان جدول الأوقات منظماً وكانت الدروس فيه مرتبة حسبما تستلزمه أصول علم التربية تعود الطفل العمل إجابة لداعي حبه للحركة بطبعه وليس وعظ المدرس للأطفال بمجد في بيان فوائد الاجتهاد وإنما المجدي أن ينتهز المدرس كل فرصة يأتيه بها النظام المدرسي والفرص التي يأتي بها كثيرة فلا حاجة للمدرس أن يخلق مناسبات لإيجادها فما يأتي منها بمقتضى الحال كاف ليشغل كلا من المدرس والتلميذ.

وإذا اعتاد التلميذ مثلاً ألا يجلس في المكتب إلا في المكان المخصص له ، وألا يلعب في فناء المدرسة إلا في دوره نشأ على احترام حق الغير وإذا تعود التدقيق في أقواله مقت المبالغة وإذا اعتاد أن يستعمل وقته في أشرف المقاصد نشأ على الاستقامة وهذه كلها يتبعها حب فضيلة الصدق بلا ريب.

وليس تحصيل المعلومات هو الذي يكوّن الأخلاق كما يظن الكثيرون

وإنما المعلومات تكوّن علماً تصدر عنه الإرادة وهذه يسبقها نوع من البصيرة يشوبه ميل هو الباعث لتلك الإرادة ولهذا كان الغرض الذي يرمي إليه التعليم التهذيبي إيجاد بصيرة تميل بالإرادة على عمل ما ينبغي والبصيرة هي قوة العلم التي قال فيها الإمام الغزالي: "حسنها وصلاحها في أن تصير بحيث يسهل عليها درك الفرق بين الصدق والكذب في الأقوال وبين الحق والباطل في الاعتقادات وبين الجميل والقبيح في الأفعال "ويجب أن يدرك الطفل بقوة علمه ما لأعماله من القيمة الأدبية وما تستوجبه من الثناء عليه فإذا ولدت المعلومات في الطفل قوة علم تميل بالإرادة إلى ما ينبغي أتت بالغرض المقصود ومع ذلك ليس هذا هو الغرض المقصود من التربية لأن التربية إذا وقفت عند هذا الحد في إنسان كان ذلك الإنسان حقاً متعلماً يعرف بقوة علمه الخير ويرغب في عمله ويعرف الشر ويمقته ولكن ربما لا يكون بين بصيرته وإرادته توافق تام إذ أن خضوع الإرادة لقوة العلم أمر شاق يستلزم قمع الشهوات أولاً.

قال الإمام الغزالي: "حسن الخُلق يرجع إلى اعتدال قوة العقل وكمال الحكمة وإلى اعتدال قوة الغضب والشهوة وكونها للعقل مطيعة".

فمثل هذا الإنسان تتقلب أعماله تبعاً للظروف وتبقى إرادته على الدوام متزعزعة هي في واد وقوة العلم في واد، فلا يعرف له مبدأ ولا يصح أن يوثق بأخلاقه مهما كان علمه غزيراً وهذا يثبت ما أسلفنا من أن تحصيل المعلومات وحده لا يكفي لتكوين الأخلاق قال صلى الله عليه وسله: "من ازداد علماً ولم يزدد هدى لم يزدد من الله إلا بعداً".

وقال الحسن رضي الله عنه: "لا تكن ممن يجمع علم العلماء وطرائف الحكماء ويجري في العمل مجرى السفهاء". وتربية الأخلاق في التلاميذ بتكوين العادات الحسنة عندهم بالاستفادة من النظام المدرسي تستلزم من المدرسين جهداً يستطيعون بذله ولا يبخلون به متى اعتقدوا أن النفس لا تكمل ولا تجمل إلا بالعلم وبالتربية الخُلقية معاً.

قال الإمام الغزلي: "وكما أن البدن في الابتداء لا يخلق كاملاً وإنما يكمل ويقوي بالنشوء والتربية بالغذاء كذلك النفس تخلق ناقصة قابلة للكمال وإنما تكمل بالتربية وتهذيب الأخلاق والتغذية بالعلم".

وبغير هذا الطريق تنعكس الحال ويعود إهمال أمر النظام على التلاميذ بالضرر والخسران كما قال الإمام الغزالي: "إن الصبي مهما أهمل في ابتداء نشوئه خرج في الأغلب رديء الأخلاق كذاباً حسوداً سروقاً نماماً لحوحاً ذا فضول وضحك وكياد ومجانة وإنما يحفظ عن جميع ذلك بحسن التأديب".

فقوة العلم وإن كانت أساساً للأخلاق الفاضلة لا تكفي وحدها ل تكوينها لأن قوة العلم تعمل إلى حد أن يصل المرء إلى تمييز الخبيث من الطيب ولكن يعوزها ما ينظم قوة الغضب والشهوة كما أسلفنا والذي ينظم هذه القوة فضيلة الشعور بالواجب أو العاطفة الأدبية التي تبعث في صاحبها سروراً من عمل الخير وألماً من عمل الشر فإذا تربت هذه الفضيلة في شخص اتحدت مع قوة العلم وانضمت لهما الإرادة وأصبح المرء مهذب الأخلاق.

ولاستئصال العادات الرديئة يجب على المدرس أن يكون في غاية اليقظة فلا يصح أن يتوانى مثلاً في علاج الكذب بمجرد ظهور تلك الرذيلة عند التلميذ وخير علاج له البحث عن الباعث حتى يأتي العلاج بفائدة وينشأ الكذب عند الأطفال من حب الكسب أو حب الانتصار أو من الخوف.

وليعلم المدرس أن التراخي في النظام وإهمال تصحيح الواجبات وعدم التدقيق في ملاحظة التلاميذ أثناء أعمالهم، وعلى الخصوص التمارين الكتابية وكذلك الشدة المتناهية على الأطفال مما يسهل لهم ارتكاب الغش وهو أشد ضرراً من الكذب وليحذر المدرّس إساءة الظن بالتلاميذ لأنها وإن كانت تجعلهم أشد حرصاً تذهب بهم من جهة أخرى إلى التفنن في الرذيلة فلذلك ينبغي له ألا يتهم تلميذاً بتهمة الكذب.

هذا ولما كان التلميذ بطبعه ميالاً إلى المغالاة ونتيجة ذلك الإضرار بفضيلة الصدق وجب على المدرّس أن يقابل كل مغالاة بالسكوت الدال على احتقارها مع اجتهاده في تنظيم القوة المتخيلة عند الأطفال. وإلا فإذا أطلق لها العنان كانت النتيجة المغالاة في العبارات فتتحول كذباً ودروس الأشياء خير مساعد على إيقاف القوة المتخيلة عند حد معين لأنها تستلزم وصفاً مدققاً فلا تجد المغالاة فيها مجالاً.

ويقوى الغضب في الأطفال من معاملة الظلم ومن الإيذاء ومن الألم الجسماني ومن الشدة المتناهية في النظام فإذا تجنب المدرس ذلك امتنع الغضب إلى حد ما وهو من أقوى الشهوات الغريزية عند الطفل.

وينشأ العناد عند التلاميذ من سوء معاملة رؤسائهم لهم ومن الخشونة ومن مداومة إظهاره عيوبهم والتشهير بسيئاتهم والسخرية منهم فإذا تجنب الرؤساء ذلك امتنع العناد وتربت في التلاميذ عادة الطاعة.

والجبن، وتلازمه الدناءة، نتيجة من نتائج الخوف الذي ينشأ من إلقاء الرعب في قلوب الأطفال بحبسهم في أماكن مظلمة ومن التناهي في العقاب ومن التهديد الشديد، ومن ثورة الغضب الزائد من جانب الرئيس ومن أخبار العفاريت. ومن أسبابه أيضاً الجهل. لأن الجبن يجد في القلوب الضعيفة بيئة مناسبة لنمائه وقد ينشأ من ضعف الصحة. ومن نتائجه إماتة الذهن لأنها لا تنشأ إلا من اليأس من الخير وتوقع الشر.

ومن نتائج الجبن أيضاً الكذب خوفاً من انبساط الأيدي على الطفل بالعقوبة وقد وصف بعضهم الكذب بأنه غطاء بخس لمداراة الخطأ.

وطاعة الاسترقاق كما قدمنا تربي التلميذ على النفاق وذل النفس فإذا منعت هذه الطاعة وأخذ الطفل بالطاعة الحقيقية نشأ على احترام نفسه واحترام غيره.

وينشأ الكسل إما من ضعف الصحة وكثرة العمل وإما من جهل المدرس بطبع الطفل فلا يستفيد من نشاطه الطبيعي وينشأ أيضاً من كسل المدرس أو من عدم اكتراثه بأعماله فلا يعطي التلاميذ من الشغل ما يشغلهم فتتربى فيهم عادة الكسل وإذا اعتاد التلميذ أن يرى في المدرسة كل شيء نظيفاً وإذا طولب هو على الدوام بالنظافة في جسمه وملبسه وعمله اعتادها وكانت نتيجتها أنها توجد في نفسه احتراماً لشخصه

وتحسن ذوقه وتزيد في راحته على أنها لازمة للصحة. والمؤثرات البيتية تساعد على نماء عادة النظافة ويتحتم على المدرس إذ لاحظ على التلميذ إهمالاً في المحافظة على نظافة جسمه وملبسه ألا يتوانى في حمله على النظافة لما في اعتياد الوسخ من الخطر فقد قال هربرت سبنسر (الوسخ يصحبه في العادة ميل إلى الإجرام).

ومما تقدم يرى المدرس ما لأعماله صغيرها وكبيرها من النتائج في أخلاق التلميذ فيتعين عليه حينئذ ألا يأتي عملاً حتى يزنه ويقدر نتيجته من خير وشر.

وليست دروس التهذيب في المدارس كما يظن بعضهم كفيلة بتكوين الأخلاق الفاضلة ولكنها تنير البصيرة فتساعد فقط على إصلاح ما فسد من العادات لأنها مجرد وعظ نظري خال من مباشرة الأفعال اللازمة لتكوين الأخلاق.

ولا تتكون العادات البدنية الحسنة في التلاميذ إلا إذا عنيت مدارسهم بتعليمهم الرياضة البدنية تعليماً صحيحاً عاماً لا يقتصر على بعض التلاميذ وبشرط أن يعم نفعها جميع الجسم فيخرجون من المدرسة وقد اعتادوا عادات حسنة كالصلاة والصوم والسعي إلى المساجد وكمحاكاة محاسن الأشياء كالخط الحسن والرسم الحسن وكتمثيل الصوت الحسن وكالجلوس مع حفظ أعلى الجسم بدون انحناء، وكوقوف الواحد منهم مستقيماً وسيره معتدلاً مع المحافظة على استقامة الأقدام بحيث يكون مشطاهما وقت المشي مائلين إلى الداخل.

والعادات البدنية ظاهرة الأثر في أصحاب الحرف كالنقاش والرسام بما يظهر أنه من السرعة العجيبة في رسم ما لم يعتادا رسمه على أن معظم أعمالنا اليومية ليست إلا مجموع عادات تُعمل من غير تفكير.

وتتربى العادة العقلية في التلاميذ بالتحفيظ وبكثرة البحث والتنقيب حتى يحصلوا على ملكات فيما يحفظون أو فيما ينقبون ويبحثون وهذه الملكات هي العادات العقلية، فكل الأجوبة التي يجيب بها التلميذ من محفوظاته مثل جدول الضرب والأشعار التي يرددها من غير تدبر هي من هذا القبيل.

فما تقدم يتضح أن العادات نتيجة مجهوداته وهي كسبية ولا تتكون إلا بالمران ولا شك أن لتكوين العادات في الطفل في الصغر أثراً فعالاً يظهر جلياً في سنيه الأخيرة بالمدرسة أو بعد خروجه منها ويكون ظهوره أوضح في كبح جماح الشهوات وضبط النفس.

وتظهر في الطفل قبل أن تتكون فيه العادات مواهب طبيعية أو قوى فطرية تصدر عنها أفعال قهرية لأغراض معينة. تلك المواهب الطبيعية أو القوى الفطرية هي الغرائز التي تقوم بتدبير شئون الجسم في طوره الأول من الحياة والتي يجب على المربي دراستها للاستعانة بها على القيام بعمله في التربية على الوجه الأكمل.

وفي الإنسان غرائز نكتفي بتعداد بعضها تاركين الشرح للمدرس مثل غرائز حب النفس والمحاكاة والاستطلاع والاقتناء والمباراة والفخر والغضب والخوف والادخار.

والغرائز في الحيوان أظهر أثراً منها في الإنسان فترى العنكبوت ينسج نسيجه لصيد الذباب بالغريزة من غير تعليم وكذلك نرى الطائر يبني عشه من غير أن يتلقى درساً في ذلك ونشاهد دودة القز تصنع الحرير بإتقان لا يضارعه إتقان ولا ينال منه نقد ناقد.

هذا ولا يعم نفع الرياضة البدنية كل أجزاء الجسم بحيث تأتي تلك الرياضة بالفائدة المقصودة منها إلا إذا شملت.

أولاً– التمارين النظامية التي تعني بها مدارس الحكومة الآن مثل المشي جماعات وتكوين أشكال مختلفة تارة بالسير وطوراً بثني الأطراف وبجمعها وتفريقها وكذلك بثني الجذع والرأس في اتجاهات مختلفة.

وثانياً– التمارين الآلية وهي التي يحتاج التلاميذ في تأديتها إلى آلات وأدوات مثل أدوات النط والوثب ومثل العقلة الأفقية الثابتة لرفع الجسم ودورانه وآلات اللعب ككرة القدم وكالصولجان والكرات الصغيرة التي تضرب به ومعظم هذه الآلات والأدوات مستعملة في مدارس الحكومة الابتدائية والثانوية والعالية حيث يستعملها التلاميذ والطلبة بإرشاد معلمين مخصصين لذلك وتحت إشرافهم.

وهناك نوع آخر من الرياضة البدنية لا يقل شأناً عما تقدم إن لم يكن خيراً منها ولكن المدارس لا تستطيع تعليمه فيها لتلاميذها مثل ركوب الخيل واستعمال المجاذيف والمشي على الأقدام زمناً معيناً كل يوم.

ولا يخفى أن للرياضة البدنية فوائد قد لا تخطر ببال الكثيرين

وعلى الخصوص أولئك الذين يعتقدون أن في تعليمها ضياعاً لوقت الأطفال وتهييئاً للفرص لعبثهم بالنظام.

فمن فوائدها العملية زيادة على ما سبق بيانه في تكوين العادات البدنية أنها تقوي الجسم وتبعث فيه سروراً وقدرة على تحمل التأثيرات الجوية حتى يكون بعيداً عن الأمراض وتكسبه كذلك رشاقة في القد وحسناً في القوام وجمالاً في الأعضاء وسرعة في الحركة وميلاً إلى العمل والمداومة عليه وتبعث في التلاميذ روح الجامعة والائتلاف ومن فوائده التهذيبية ضبط النفس وخضوع الإنسان إلى الحق واحترام ما لغيره من الحقوق وضبط القوة المتخيلة وتنظيم الإرادة وتقويتها وهي تؤثر أيضاً في انتظام الأحوال النفسية حيث يجد الإنسان في نفسه قدرة وسلطاناً على جسمه وشهواته فيلطف من طباعه وبالجملة تربي في التلاميذ الهمم الصادقة والعزائم الماضية والشجاعة والحماسة وتبعث فيهم الشعور بالشرف مع السماحة والأدب وحسن المعاملة.

وتهيئ الألعاب الرياضية للناظر والمدرسين أحسن الفرص لتعرف طباعه التلاميذ وأحوالهم إذا راقبوهم في ألعابهم أثناء الفسح فيعالجون أمراضهم الخُلقية بتوجيههم إلى الاشتغال بالألعاب التي تربي فيهم ما ينقصهم من العادات العقلية الحسنة أو الخلقية الحسنة وما يلطف من تأثير ما اعتادوا من قبيح العادات في أخلاقهم.

طريقة لِنْج في التربية البدنية

إذا تقرر هذا علمنا ما للتربية البدنية من الأهمية العظمى في التربية

العامة، ولها من الفوائد الجثمانية منافع أخرى غير التي سبق بيانها كتحسين حالة الدورة الدموية وكمنع العضلات من الانكماش مع تقويتها وبالجملة تحسين حالة الصحة العامة حتى يستطيع كل عضو أن يعمل عمله. ولها من الفوائد الأدبية زيادة على ما ذكر ما لا يخفى كتربية عادات الخضوع وحب النظام والنظافة وغير ذلك.

ولا تأتي الحركات النظامية بالفائدة المقصودة منها على أن تكون أساساً للتربية البدنية عامة إلا إذا شملت كل أجزاء الجسم بطريقة تدريجية والقواعد الأساسية لطريقة لنج السويدية كفيلة بذلك وهي تشمل:

(١) الأوامر التي تعطى أثناء الحركات النظامية.

(٢) مبادئ التنفس.

(٣) ثني الجذع.

(٤) ثني الذراعين.

(٥) تمارين التوازن.

(٦) تمارين الكتفين.

(٧) تمارين البطن.

(٨) دوران الجذع.

(٩) المشي والعدو واللعب والوثب .

(١٠) حركات التنفس.

أصول فن التدريس

لا يختلف اثنان في أن الأغراض العامة من إنشاء المدارس إنما هي تعليم التلاميذ أشياء معينة بقصد جعلهم تدريجياً صالحين للقيام بأعمال معينة.

والتربية الحقة في عرف ديمورجان أن يلم الإنسان بكل المعلومات الممكنة عن بعض الأشياء وأن يلم ببعض المعلومات عن كل الأشياء وهذا كما لا يخفى هو الواقع فعلا على وجه التقريب عند كل إنسان في العالم هذا مع الملم بأننا قد لا نلم بكل المعلومات الممكنة عن بعض الأشياء كما يقرر فلاسفة الألمان ولكنا نعرف كل المعلومات ذات القيمة عنها وهذا بلا شك كاف لتحقيق معنى التربية الحقة في عرف ديمورجان.

وقد اتفق علماء التربية على أن يكون النوعان الرئيسان للدرس هما دروس كسب المعلومات أو الحصول على الفوائد العلمية التي تفيدنا في حياتنا العملية من المواد التي ندرسها. ودروس كسب المهارة أو الحصول على الفوائد التهذيبية التي تتغذى بها القوى العقلية وتنمو من وراء دراستها.

ولهربرت سبنسر نظرية خاصة بموضوعات الدراسة بالمدارس وقيمتها بنسبة بعضها إلى بعض وقد استنبطها من تجاريبه تطبيقاً على المبادئ العامة التي بُني عليها نظام الكون وهو يعتبر أن لكل موضوع من الموضوعات وظيفتين الوظيفة الأولى هي القيمة العلمية للمادة في ذاتها

والثانية هي القيمة التهذيبية التي تستفيد القوى العقلية من دراستها ويقول إن أول قانون من قوانين الطبيعة إنما هو الاقتصاد وأنها لذلك لا تسمح بضياع الوقت الذي يستلزمه البحث في النظرية التي تحتم علينا دراسة مجموعة من المواد بسب ما لها من القيمة الذاتية ومجموعة أخرى بسبب مالها من القيمة التهذيبية ويصر على اختيار الموضوعات التي تتوافر فيها الوظيفتان.

ويقسِّم علماء التربية موضوعات الدراسة في المدارس الأولية إلى ثلاثة أقسام:

(١) الموضوعات الأولية.

(٢) الموضوعات المدرسية أو المكتبية.

(٣) الموضوعات النوعية ويجعلون دراسة موضوعات النوعين الثاني والثالث اختيارية.

أما موضوعات النوع الأول فإجبارية وهي الكتابة والقراءة والحساب (وأشغال الإبرة للبنات والرسم للبنين في الفِرَق المتقدمة) وينبغي ألا تشجع الدراسة بالمدارس الأولية في غير هذه الموضوعات حتى يتعلمها التلاميذ ويتقنوها، وفي كثير من أحسن المدارس في بلاد الانكليز يُقضى أكثر من نصف اليوم المدرسي في تعليم هذه الموضوعات الثلاثة ويعلقون على إتقان تعليمها أهمية عظيمة لأنها أولاً واسطة للحصول على المعلومات وثانياً لأنها ضرورية لتكون أساساً لمواد

الدراسة الأرقى منها وثالثاً لأن في دراستها فوائد تهذيبية للعقل ورابعاً لأنها تشمل عدداً من أهم الأشكال التي بها تخزن المعلومات.

وهذه المواد الثلاث مع القرآن الكريم والدِّين هي المواد التي تعطى عليها الإعانة في مدارسنا الأولية وفي مراجعة لائحة الإعانة فائدة عظيمة لطلبة مدارس المعلمين الأولية للوقوف على هذا الموضوع.

والموضوعات المدرسية هي لغة البلاد والجغرافية والعلوم الأولية أو دروس الأشياء والتاريخ وهذه لا يختار منها أكثر من مادتين مع العلم بأن دروس المقطعات ليست من الموضوعات المدرسية وبأن الجغرافيا والتاريخ يدرسان في شكل حكايات وأقاصيص يلذ للأطفال سماعها.

وأما الموضوعات النوعية فكثيرة العدد ويُختار منها مادة أو مادتان ولا تدرس إلا بعد سن الحادية عشرة، ومن هذه المواد الجبر والهندسة وإمساك الدفاتر والزراعة والتدبير المنزلي واللغة الأجنبية والطبيعة والكيمياء وعلم النبات وعلم وظائف الأعضاء أو علم الصحة بطريقة راقية.

وهناك قسم رابع خاص بالبنات ويشمل الطهي والغسل والكي ومن المعلوم أن السن المحددة للانتهاء من المدارس الأولية هي ثلاث عشرة سنة ولابد أن يكون اختيار الموضوعات النوعية تابعاً لتلك السن بحيث لا يختار منها إلا المواد التي يمكن أن تقبلها عقول تلاميذ في هذه السن وبحيث لا يسمح بدراستها إلا لمن حصل على معلومات حسنة في القراءة والكتابة والحساب وشيء من الإنشاء وفوق ذلك على بعض المعلومات الأولية في مادتين في الموضوعات المدرسية لتكون أساساً

ثابتاً لتحسين حالته العلمية في المستقبل كما أنه لا يصح أن يسمح للتلميذ بدراسة مواد الموضوعات النوعية إلا إذا اقتنع المدرّسون بأن دراسة هذه المواد تبعث فيه رغبة للحصول على العلم والمثابرة على تحسين حالته العلمية.

والغرض من هذا النظام فتح الباب للتلميذ الفقير، حتى يتسنى له الانتظام في سلك تلاميذ مدارس التعليم العالي وحتى لا يُولد الذكاء ويُدفن من غير أن تعطي صاحبه الفرصة الملائمة لإظهاره وقد جرت الحكومة منذ سنوات على طريقة قبول بعض الفقراء بالمدارس الثانوية والعالية عندنا بالمجان.

والمواد الدراسية التي تدرس بمدارسنا الأولية المنتظمة وعلى الخصوص المدارس الأولية التي تديرها وزارة المعارف أو مجالس المديريات أو المصالح الأخرى مثل الأوقاف لا تخرج عن المواد التي سبق ذكرها ولم يراع في اختيارها ورسم مناهجها إزالة الأمية فقط بل قد روعي فيها ما يلزم أن يراعى في تربية تلاميذ يخرجون من المدارس الأولية وفيهم شيء من الذكاء مما اكتسبوه من المعلومات ينفعهم في الحياة الدنيا إذا هم اقتصروا على هذا القدر من التربية المدرسية وفي الوقت ذاته يصلح ، لأن يكون أساساً قويماً للمرحلة التالية من مراحل التربية إذا هم التحقوا بمدارس أولية راقية أو بمدارس صناعية وإذا أتيح لهذه المدارس أن تحصل على مدرسين ممكن يكون في استطاعتهم تدريس هذه المناهج على الطريقة القويمة أتت بالمعجيب من الفوائد للمتعلمين وللبلاد.

والأمل عظيم في أن يزيد عدد المدرسين الأكفاء المتخرجين في مدارس المعلمين الأولية على آخر برنامج لها حتى يصبح التعليم الأولي على أيديهم ذا أثر ظاهر وعلى الخصوص في مدارس الإعانة الأولية إذا زاد عدد المدرسين زيادة تدعوهم إلى مباشرة أعمالهم في غير مدارس الحكومة بل في مدارس يفتحونها في بلادهم حتى تنتفع بهم.

ولقبول التلاميذ في المدارس الأولية طريقة مرسومة في ملحق ١ من لائحة الإعانة خاصاً بذلك فراجعه.

أما تقسيم التلاميذ إلى فصول فينبغي أن يراعى فيه أن يكون كل التلاميذ التابعين لفصل واحد متساويين في المعلومات أو متقاربين فيها حتى يتيسر تعليمهم تعليماً جمعياً.

وتقسيم التلاميذ إلى فصول من الأمور السهلة في المدارس الكبيرة حيث يتقدم إليها عدد كبير يمكن أن يختار من بينهم مجموع يستفيد بالتعليم الجمعي أما في المدارس الصغيرة فالأمر بالعكس إذ يضطر الرئيس إلى قبول تلاميذ مختلفي المدارك والمعلومات في فصل واحد لقلة من يطلبون الالتحاق بها وبالتالي لقلة من يختار من بينهم ففي الحالة الأولى تتوافر كل مزايا التعليم الجمعي وتظهر مضاره ظهوراً واضحاً في الحالة الثانية.

ولا يخفى أن للتعليم الجمعي فوائد عظيمة منها اقتصاد وقت المعلم عند الإيضاح أو عمل التجارب، ومنها أنه يوجد التنافس بين التلاميذ فيحتفظ كل بمنزلته في الفصل بنسبة إخوانه ومن هذه المنافسة يستفيد المدرس النجاح في عمله.

ومن مضاره أن يغتر المدرس بذكاء بعض التلاميذ وسرعة إدراكهم فيهمل البطيئين وبذلك تنكسر قلوبهم فييأسون من النجاح هذا وقد يخشى أن تكون السرعة التي يسير بها المدرس في التعليم الجمعي مغرية له على تحويل تدريسه إلى محاضرات أو دروس تلقينية.

وليس صعوبة تقسيم التلاميذ إلى فصول في المدارس الصغيرة قاصرة على قلة العدد الذي يختار منه مجموع يستفيد من التعليم الجمعي ولكن الذي يزيده صعوبة إنما هو مواد الدراسة التي يبنى عليها التقسيم فقلَّ أن يوجد من التلاميذ العدد الكافي لتكوين مجموع يصلح أن يكون فصلاً وتتساوى معلومات أفراده في عدة مواد ولذلك يحسن أن تتخذ مادة من المواد أساً يبني عليها التقسيم وقد تكون المطالعة أمثلها ويحسن أن يكون معها الحساب فإذا رتبت الفصول شرع في عمل جداول الأوقات.

جدول أوقات الدروس

جدول أوقات الدروس هو ملخص عمل المدرسة في الأسبوع ومن فوائده سير الدراسة بنظام تابعة لقانون الصحة وأن التلاميذ بإتباعه ينشئون وقد اعتادوا تقسيم زمنهم والحرص عليه ومن فوائده كذلك أن كل مادة من المواد تعطي نصيبها من الوقت بنسبة أهميتها بين مواد الدراسة الأخرى.

هذا وينبغي أن نلاحظ في عمل جداول أوقات الدروس أموراً شتى منها:

(١) توزيع الزمن الدراسي على المواد بحسب أهميتها وبحسب سن التلاميذ.

(٢) طول زمن الدرس أو قصره بحسب نوعه وصعوبته، ويحسن أن يكون زمن دروس الصباح أطول منه في دروس بعد الظهر ويحسن كذلك أن يتراوح طول الدرس في مدارس روضة الأطفال بين عشرين وثلاثين دقيقة.

(٣) ترتيب الدروس العقلية في أول النهار والعملية المحضة في آخره فمثل قواعد الحساب والحساب العقلي ودروس العلوم الأولية أو الأشياء تكون في الصباح ومثل الخط والرسم والإملاء والاستظهار تكون بعد الظهر.

(٤) ترتيب الدروس بكل اعتناء حتى لا يتوالى درسان صعبان.

(٥) ملاحظة اختلاف أوضاع الجسم في الحصص المتوالية.

(٦) موافقة الجدول لحالة المدرسة من جهة الزمان والمكان.

(٧) بساطة تركيب الجدول حتى لا يحتاج إلى عناء في البحث.

(٨) ترتيب دروس الناظر في غير الأوقات التي تستدعي أعمالاً إدارية وقتية كحصر عدد الغائبين وكالاستعلام كتابة عن سبب غيابهم، وكمقابلة الأهالي وكتفتيش أعمال الخدمة وغير ذلك.

وتتبع المدارس الأولية جدول أوقات واحداً لجميع مدارس الوزارة ومدارس الإعانة للبنين وآخر للبنات في كل أنحاء القطر حتى لا تكون

هناك صعوبة على رؤساء تلك المدارس إذا قاموا بعمل الجداول في توزيع الحصص المخصصة للمواد المختلفة ولم تحظر الوزارة مع ذلك على رؤساء المدارس أن يتبعوا جدولاً خاصاً إذا اقتضت الأحوال التغيير بشرط أن يخطروها بذلك.

وقد تدعو الحالة في أحيان غير قليلة إلى تغيير الجدول تغييراً يلائم الظروف التي تحيط بالمدرسة فقد يكون ببعض مدارس الإعانة أربع فرق وليس بها سوى الرئيس وفي هذه الحالة ينبغي أن يغير الجدول بحيث يستطيع ذلك الرئيس أن يجعل تلاميذ كل فرقة يستفيدون بأكبر جزء من وقتهم على قدر الإمكان فبدلاً من أن تكون الحصة حصة إملاء للجميع فلا يستطيع أن يشتغل مع الكل في آن واحد من غير أن تكون طريقة العمل داعية إلى السخرية وعدم النظام فضلاً عن ضياع الوقت يصح أن يكون للسنة الرابعة مثلاً درس في الجغرافيا وللثالثة درس في الإملاء وللثانية في المطالعة وللأولى في الحساب، وعند ابتداء الحصة يكتب لتلاميذ السنة الأولى على السبورة شيئاً ينقلونه على ألواحهم خاصاً بكتابة الأعداد أو الجمع أو غير ذلك وفي السنة الثانية يطلب منهم كتابة الكلمات الصعبة في الدرس المقررة قراءته وفي السنة الرابعة يطلب من التلاميذ رسم الجزء الذي يشمل درسهم من خريطة الحائط ويبتدئ بإملاء قطعة الإملاء على تلاميذ السنة الثالثة فإذا ما انتهى منها كتب الكلمات الصعبة على السبورة وأمر التلاميذ بتغيير الكراسات لتصحيح الإملاء بطريقة التبادل واشتغل هو بدرس المطالعة مع السنة

الثانية فإذا ما انتهى من تفسيره واطمأن على صحة نطق الألفاظ والعبارات فيه أمر التلاميذ بكتابة معاني بعض العبارات أو بعض الألفاظ على ألواحهم واختار تلميذاً متقدماً من تلاميذ السنة الثالثة الذين انتهوا من تصحيح الإملاء ولم يكن مشتغلاً بتكرار كتابة الكلمات التي أخطأ في كتابتها في كراسته لمراقبة تلاميذ السنة الأولى وتصحيح ألواحهم واشتغل هو مع تلاميذ السنة الرابعة في درس الجغرافيا حتى قبيل انتهاء الحصة بنحو الخمس دقائق فيمر على تلاميذ السنة الثانية مروراً سريعاً لسؤالهم سؤالين أو ثلاثة فيما طولبوا بعمله ثم يأمر بجمع كراسات الإملاء من السنة الثالثة لتصحيحها خارج الدرس.

وعلى مدير المدرسة في هذه الأحوال أن ينوع في العمل ما استطاع بحيث تأخذ كل فرقة من فرق المدرسة في النهاية نصيبها من وقته وعنايته على أنه قلَّ أن توجد مدرسة فيها كل هذه الصعوبات أو بعبارة أخرى قلَّ أن توجد مدرسة مركبة من أربع فرق في حجرة واحدة وليس فيها سوى الرئيس.

وفي مصر كما في غيرها من البلاد مدارس كثيرة جداً من مدارس الإعانة كل تلاميذها في حجرة واحدة ولكن قلَّ أن توجد بها أربع فرق فإذا وجد بالمدرسة أكثر من حجرة كان للرئيس مساعد وفي هذه الحالة ينبغي أن ترتب الدروس بحيث لا يهوش أحدهما على الآخر في تدريسه.

أما إذا تعددت الحجرات وحب أن يكون بالمدرسة من المدرسين عدد لا يقل عن عدد الحجرات وهو ما سارت عليه وزارة المعارف في

الأيام الأخيرة فإذا اتفق وغاب أحد المدرسين وجب أن يختار من أذكياء التلاميذ بالفرق المتقدمة تلميذ يقوم بحفظ النظام وبالتدريس في حجرة التلاميذ الصغار بشرط مراقبة الرئيس له من آن إلى آن وبشرط أن يعوضه الرئيس أو مدرس فرقته ما يفوته من الدروس الجديدة حتى لا يكون هذا سبباً في تأخره أما إذا كانت حجرات المدرسة أصغر من أن تسع الأعداد المقيدة بالفرق المختلفة وجب أن تقسم الفرقة التي لا يمكن وضع تلاميذها في حجرة واحدة إلى قسمين ولكن هذا يستلزم مدرساً آخر قد لا تسمح مالية المدرسة بتعيينه وفي هذه الحالة يحسن أن يقوم الرئيس بمباشرة الحجرتين ولكي يأتي ذلك بأكبر فائدة ممكنة وجب أن يجمع القسمين وقت الإيضاح الشفوي وأن يفصلهما وقت الأعمال التحريرية، وإذا كانت الفرقة من الفرق المتأخرة وجب أن تقسم التلاميذ على حسب معلوماتهم إلى قسمين يتولى المدرس القسم المتقدم ويعهد إلى تلميذ من الفرق المتقدمة ملاحظة القسم الثاني في أحيان لحفظ النظام تحت مباشرة المدرس بحيث لا يحرم التلميذ من دروسه المهمة.

هذا وينبغي أن تدرج بجدول أوقات الدروس واجبات كل مدرس من مدرسي المدرسة فتوزع عليهم أعمال الرياضة البدنية وأعمال الضبط والنظام والألعاب أثناء الفسح ، وحركة صندوق التوفير والعمل في دفاتر الغياب والتأخر وملاحظة المعاقبين وعلى الرئيس مراعاة العدل في توزيعها ومراعاة مصلحة التلاميذ ومصلحة المدرسة في الوقت ذاته ولكل من هذه الواجبات تفاصيل يتلقاها المدرس من رئيسه وللمدرسين

واجبات أخرى لا محل لذكرها في جداول أوقات الدروس إذ أنها من الأعمال التي لا تنفصل عن واجباتهم الفنية مثل إعداد دروسهم في الدفاتر المعدة لذلك ومثل استعمال دفاتر المكتب وتصحيح الكراسات ومثل المحافظة على الترتيب والنظام والنظافة في كل حين مع العلم أن على المدرس في مكتبه من التبعة ما على الناظر أو الرئيس في مدرسته.

أما الدفاتر التي يجب على الناظر أو الرئيس أن يشتغل بها بنفسه فدفاتر القيد ودفاتر المصروفات المدرسية لأن مسؤلية كل خطأ فيها لا تقع إلا عليه.

هذا وينبغي أن يكون العمل في هذه الدفاتر كلها مبنياً على الصدق. ولا يصح أن يكتب فيها شيء إلا بعد تحري صحته. وكل تغيير فيها أو كشط أو إعلام يعد عيباً بل إهمالاً ولا يطلب من مدارس الإعانة على حسب اللائحة الخاصة بها سوى دفتر القيد ودفتر الحضور والتأخر.

وفي قانون نظام المدارس فصلت وزارة المعارف تفصيلاً وافياً الواجبات الإدارية على النظار والضباط والمدرسين، ومن "مجموعة الإرشادات" التي طبعتها الوزارة سنة ١٩١٨ ووزعتها على القائمين بالتعليم بالمدارس الأولية ومدارس المعلمين والمعلمات الأولية ما يسد كل حاجة في هذا الموضوع فلتراجع.

وفي اللائحة من الإرشاد للمعلمين والرؤساء من حيث الإدارة والنظام وفهارس التعليم وجداول الأوقات ما لو أخذ به أصحاب تلك المدارس لأصابوا من النجاح قسطاً لا يستهان به ولكن قلة مقدار الإعانة

لا يرغبهم في إتقان عملهم لإحراز النجاح واللائحة خلو من أي عقاب لمن يخالف نصوصها وحرمان المدرسة من كل الإعاقة قل أن يؤثر في الرئيس أو المعلمين.

الدرس والتعليم

التعليم والتعلم لفظان متميزان في اللغة العربية فالأولى خاص بالمعلم والثاني بالمتعلم فهذا يتعلَّم وذاك يُعلِّم ولكن ليس كل من يلقي دروساً يُعلم ولا كل من يسمعها يتعلم ففي صناعة التدريس لا يقال أن المدرس يعلِّم إلا إذا كان التلميذ يتعلم حقيقة والتلميذ لا يتعلم حقيقة إلا إذا كان المدرس يعلم متبعاً أصول التدريس أو التعليم.

وليست قيمة التدريس في أن يتكلم المدرس مع التلاميذ أو يلقي عليهم محاضرة أو يسألهم أسئلة أو يوضح لهم غامضاً مهما بلغت درجة النشاط الذي يبذله في ذلك، ولكن قيمته في مقدار ما يتعلمه التلميذ فهو القياس المضبوط لعمل المدرس.

إذ من الثابت أن كل قوة تقاس بنتائجها وليس عمل المدرس إلا قوة من القوى تقاس كذلك بنتائجها عند التلميذ والتدريس لا يكون تدريساً حقيقياً إلا إذا نجم عنه تشغيل لفكر التلميذ يمكنِّه من تحصيل أعظم مقدار ممكن من العلم بشرط أن يكون التشغيل ذا أثر وبشرط أن يكون الغرض من كل درس معيناً وليعلم المدرّس أن قوة الفكر تكون دائماً تابعة لهذا التشغيل كما أنه كلما زاد النشاط الجسمي زادت قوة الفكر ولذلك يجب على المدرّس أن يوجد لتلاميذه عملاً يعملونه في المكتب حتى يستمر فيهم النشاط العقلي وألا يكتفي بإلقاء الدرس وهم خامدون أمامه على فرض أنهم ملتفتون ومتيقظون ظاهرياً لكل ما يلقى

عليهم، فكثيراً ما نعتقد عند سماع محاضرة أننا نفهمها تماماً ونعيها ولكنا إذا شرعنا في كتابة ما اعتقدنا فهمه منها تبين لنا عجزنا وإذا كان هذا حال الكبار فمن باب أولى يكون حال الصغار كذلك. وليعلم المدرس أيضاً أنه مهما طال الوقت الذي يقضيه التلميذ في التغلب على الصعوبات التي تعترضه فهو ليس بضائع حتى ولو لم يتغلب عليها.

وينبغي للمدرس ألا يستعمل ذكاءه ومهارته الفنية في توضيح الدرس للتلاميذ توضيحاً يمنع اعتراض الصعوبات لهم فليس في ذلك تشغيل لفكر التلاميذ وحينئذ لا يعتبر عمله تدريساً لأنه متى ذللت الصعوبات للتلميذ قلَّ تعلمه تعلماً صحيحاً وصار أسير بحث غيره معتمداً على مجهودات الآخرين.

وبناء على هذا يجب على المدرس ألا يوضح صعوبات للتلاميذ إلا إذا عرضها عليهم ليذللوها بأنفسهم فإذا أخفقوا أسرع هو في تذليلها تذليلاً يجعل في طاقتهم التغلب عليها حتى يقدروها قدرها ويتعودوا التفكير.

وتظهر مهارة المدرّس في قدرته على جعل كل صعوبة ذللت سلماً لتذليل صعوبات أخرى أكبر منها. وتظهر أيضاً في عرض كل الصعوبات على الأطفال بطريقة لا توجد عندهم اليأس بل بالعكس تبعث فيهم الأمل في حب البحث وفي الاستطلاع.

ويستلزم البحث في التدريس البحث في عدة أمور وهي:

(١) المدرس.

(٢) ما يدرّسه (المادة).

(٣) كيف يدرّسه (الطريقة).

(٤) الوسائط التي يستعملها لإيضاح درسه (وسائل الإيضاح).

(٥) التلاميذ الذين يدرّس لهم (الفصل).

١- المدرس

لا يصح أن يعهد إلى المدرّس أن يربي أطفالاً إلا إذا كان متصفاً بما يجعله صالحاً للقيام بأعباء وظيفته قياماً يجني من ورائه المتعلمون أحسن الفوائد التي تساعد على تربيتهم تربية حقة ومن هذه الصفات ما هو عقلي ومنها ما هو خلقي ومنها ما هو جسدي.

الصفات العقلية– يجب أن يكون للمدرس في المدارس الابتدائية إلمام بكل الموضوعات المقررة دراستها فيها وعليه أن يُعد دروسه إعداداً جيداً من مصادر موثوق بها كي تكون المعلومات صحيحة ومفيدة.

وإذا أراد أن يكون ناجحاً وجب عليه ألا ينقطع عن التحصيل وأن يداوم على تجديد معلوماته فإن في ذلك فائدة لنفسه وهي توسيع مداركه وصيرورتها فياضة كالنهر الجاري فوق ما فيه من الفائدة لتلاميذه كما تجب عليه مواساتهم وقت الدرس فتتوثق الرابطة وتزول الوحشة بينه وبينهم ولذلك ينبغي ألا يتكلف في عباراته تكلفاً يثقل على أفهامهم بل يتنزل في كلامه إلى حد أن يكون في استطاعتهم تتبعه.

ولكي يخلص من الادعاء الذي كثيراً ما تميل إليه نفوس المدرسين في المبدأ يجب عليه أن يصاحب أهل الفضل والعقل ويوالي الاتصال بهم.

وعليه في النهاية ألا يقف عند حد في طرق تدريسه وفي معلوماته وذلك لا يكون إلا بالدرس المستمر ودوام الملاحظة.

الصفات الخلقية– يجب على المدرس أن يكون بعيداً عن كل نقص لأن الناس لا يلاحظون على إنسان أكثر مما يلاحظون عليه كما أن التلاميذ لا يداومون على محاكاة شخص أكثر مما يداومون على محاكاته فليحكم إذن شهواته وعواطفه حتى يكون مثالاً حسناً لتلاميذه في كل آن. قال الإمام الغزالي في كلامه عن وظائف المرشد المعلم: (ومهما اشتغل بالتعليم فقد تقلد أمراً عظيماً وخطراً جسيماً فليحفظ آدابه ووظائفه).

هذا وليعلم المدرس أن الطفل الذي يضطر أن يرى وجه رجل عبوس قاسي القلب غليظ المعاملة سريع الغضب أسير شهواته وأن يسمع صوته ست ساعات في النهار إنما يكون في دار شقاء ورذيلة لا في مدرسة للتربية.

والبشاشة خير ما يتحلى به المدرس والجمع بينها وبين التعليم من أكبر دواعي التعلم حتى لا يتطرق إلى ذهن التلاميذ الاعتقاد بأن التعليم والغلظة في الأخلاق متلازمان.

وليس الحنو على التلاميذ والاشتراك معهم في عواطفهم بأقل

أهمية من البشاشة فالحنو سريع الانتقال كما أنه سريع الثمر يكسب المدرس حب التلاميذ والأهالي ويجعل المدرس للأولاد دار سعادة. قال الإمام الغزالي في كلامه عن وظائف المرشد المعلم: (الوظيفة الأولى الشفقة على المتعلمين وأن يجريهم مجرى بنيه. قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "إنما أنا لكم مثل الوالد لولده").

ولا حاجة بنا إلى تذكير المدرس بأهمية تكوين العادات الصالحة عند التلاميذ وبأن لا سبيل إلى ذلك إلا إذا تحلى هو بها وداوم على مطالبة الأطفال بها أيضاً.

الصفات الجسدية– يجب أن يكون المدرس ممن لهم إلمام وولع بالألعاب والرياضة البدنية فبها يحفظ صحته إن لم يقوها وزيادة على ذلك يستطيع أن يشارك التلاميذ في ألعابهم وهذا يمكنه من دراسة أمزجتهم وإصلاح ما فسد من أخلاقهم قولاً وفعلاً كما سبق بيانه.

وينبغي فوق ذلك أن يكون حاد النظر سريع السمع حتى لا يفلت شيء مما يحصل في المكتب من علمه. وينبغي أيضاً ألا يكون صوته ثقيلاً على الأسماع بل يلزم أن يكون رقيقاً يشعر مع ذلك بالسلطان والنفوذ متوسط الارتفاع لا يستعمله إلا قليلاً في حفظ النظام فإن ضوضاء المدرس مجلبة للضوضاء بين التلاميذ. هذا ويجب أن يكون عمله على الدوام مقترناً بالنشاط والغيرة. ولذلك كانت صحة الجسم للمدرس من ألزم الحاجات.

وفوق هذا كله يجب أن يكون نظيف الجسم والشعر والأظافر والملبس لطيف الهندام من غير بهرج فإذا تحلى بهذه الصفات تولدت

مثيلاتها عند التلاميذ وجنوا من ورائها الربح العظيم أثناء دراستهم عاجلاً وفي دنياهم آجلا.

٢- المادة

مادة الدرس هي المعلومات التي يقصد المدرس أن يصلها إلى التلاميذ.

وتحضير المادة قبل الدرس واجب على كل مدرس مهما كان علمه كثيراً وينبغي ألا يكون التحضير إلا من كتب موثوق بصحتها مع مراعاة إفادة التلميذ. وتكتب المادة محررة بخط جيد في كراسات إعداد الدروس لا على شكل موضوع إنشائي ولكن على شكل مذكرة مفهومة يطلع عليها الناظر والمفتشون كلما رأوا لذلك ضرورة.

ويجب أن يبتدئ الدرس بمقدمة قصيرة مبنية على معلومات التلاميذ القديمة لترتبط بها المعلومات الجديدة بشرط أن تكون موصلة مباشرة إلى الموضوع المراد تدريسه.

ويجب أن تكون المادة ملائمة للزمن المخصص لها ولمعلومات التلاميذ ولسنهم لا هي بالصعبة التي يتعسر فهمها ولا هي بالسهلة تذهب بفائدة تعويد العقل التفكير. قال الإمام الغزالي في كلامه على المعلم: " إن المتعلم القاصر ينبغي أن يلقى إليه الجلي اللائق به ولا يذكر له أن وراء هذا تدقيقاً وهو يدخره عنه فإن ذلك يفتر رغبته في الجلي ويشوش عليه قلبه".

وينبغي أن تكون المادة مختارة بقصد أن تفيد التلاميذ لا لتظهر مقدار معارف المدرس كما أنه يجب أن تكون الأمثلة التي يأتي بها مفيدة تدل على حقائق.

هذا ولابد من تجزئ الدرس إلى أجزاء وترتيبه ترتيباً عقلياً مع وجوب إتمام كل جزء وإتقانه قبل البدء في الجزء الذي يليه.

وبالجملة فالواجب على المدرس في أول السنة المدرسية أن يستجمع مادته كلها على حسب البرنامج المرسوم ويوزعها على زمن السنة الدراسية في كل أسبوع.

٣- الطريقة

مما لا خلاف فيه أنه لا يتساوى مدرسان في العلم والتجربة والنشاط العقلي ولذلك لا يتأتى أن يسلكا طريقة واحدة في تدريس درس معين وزيادة على ذلك قد يسلك المدرس الواحد في الدرس الواحد طرقاً تختلف باختلاف قوى التلاميذ المعطى لهم ذلك الدرس وباختلاف المقصود منه ومن هذا يتضح أنه لا يمكن حصر الطرق وإنما يمكن تنظيمها تبعاً لقواعد أساسية وإرجاعها إلى أربع طرق عامة.

أما القواعد الأساسية العامة التي يجب على المدرس العمل بموجبها في جميع فروع الدراسة فهي:

(١) أن يكون التدريس من المحس إلى المعقول فتعليم الأطفال العد مثلاً يجب ألا يكون إلا بالأشياء المحسوسة. وفي دروس الأشياء

يجب البدء بتناول الشيء ذاته ثم الانتقال إلى المعاني. وفي قواعد اللغة من الأمثلة إلى التعريف أو القاعدة.

(٢) أن يكون التدريس من المعلوم إلى المجهول فالقوة المتخيلة لا قدرة لها على تكوين صورة مركبة إلا إذا كانت لديها جملة من الصور المفردة التي منها تتكون الصورة المركبة. فإذا أراد المدرس أن يعطي درساً على الجبل مثلاً ذكر التلاميذ بالأكمات فتستحضر المتخيلة الصورة فإذا ذكرهم بالصخور والحجارة والرمال التي منها يتكوّن الجبل ثم بارتفاع المذنة لغرض الموازنة ثم بالسحب إلى تلامس قمته وبعد ذلك يذكرهم بالثلوج التي تتكوّن على القمة والسيول التي تسيل منها على جوانبه وبالكلأ الذي يغطي سطحه وبالأنهر التي تجري في سفحه اشتغلت المتخيلة وكونت من مجموع هذه الصور صورة واحدة هي صورة الجبل. وليس في استطاعة التلميذ أن يتخيل صورة الجبل الذي يجهله ولم يسبق له أن رآه إلا إذا كانت الصور المفردة المكوّن هو منها معلومة لديه ومن هذا تتضح أهمية القاعدة الأولى في التدريس وأهمية خزن صور المحسات في العقل لتكون عوناً للمتخيلة على تكوين الصور المركبة. وتتضح كذلك أهمية إيضاح الدروس بالرسوم إذا تعذر الحصول على الأشياء بذاتها.

(٣) أن يكون التدريس من الخاص إلى العام.

لأنه ليس في استطاعة الطفل أن يدرك الصفات المتشابهة التي يشترك فيها أفراد النوع الواحد وهي وإن كانت موجودة في كل فرد لا

تظهر له إلا إذا لاحظها، وفرق بينها وبين الصفات غير المشتركة بالموازنة ثم انتزعها وعمّمها بالتطبيق على كل أفراد النوع. فللكراسي مثلاً صفات منها ما هو موجود في جميعها وهي المشتركة مثل استواء سطحها وارتفاع ذلك السطح عن الأرض وهذه الصفات لا يتأتى للطفل أن يدركها ويميز أنها مشتركة بين جميع الكراسي إلا إذا رأى عدداً عظيماً من صنوف مختلفة منها، مثل ذات المسند للظهر وذات المسندين للذارعين ومثل ذات الأربع القوائم وذات القائمة الواحدة ومثل ما لا يسع إلا شخصاً واحداً وما يسع أكثر من واحد. فإذا وردت هذه عليه. لاحظ الصفات المشتركة وانتزعها من غير قصد، وطبقها على سبيل التعميم إذا رأى شيئاً جديداً يشبه الكرسي كمكعب من الحجر مثلاً في بستان.

ومن هذا يتضح أن المعلومات المعنوية الخاصة بالنوع لا تأتي إلا إذا سار التدريس من الخاص إلى العام وهو الترتيب التدريجي الطبيعي.

(٤) أن يكون التدريس من المسمى إلى الاسم ومن المعنى إلى اللفظ.

فإذا عرض الشيء على الطفل وأدركه وجد حاجة إلى لفظ يدل عليه فإذا أفسح له المجال لبذل الجهد في اختيار الاسم الذي يراه مناسباً لذلك الشيء أتى طبعاً بالاسم القريب من المعنى بحسب استطاعته فإذا أتى بالاسم الصحيح فبها وإلا أصلح له الخطأ. فإذا أخذ المدرّس التلميذ بذلك اعتاد الضبط والتدقيق وأتت المعاني قبل الألفاظ. أما إذا اعتاد الطفل أن يسمع ألفاظاً لم يكن قد عرف مدلولاتها فإنه يدرج على استعمالها من غير أن يفهم معناها ويضطرب في حديثه

وكذلك في كتابته ويتبع ذلك اضطرابه في فكره وعجزه عن التفكر فمثل هذا التلميذ قل أن يأتي علاجه فيما بعد بفائدة.

(٥) أن يفرق المدرس بين التلقين والتعليم والتثقيف وألا يستعمل التلقين في تدريسه مكان التعليم والتثقيف.

والمدرس يدرس بالتلقين إذا ألقى على التلاميذ التعاريف والقضايا العلمية من غير أن يفسح لعقولهم مجالاً للتفكير ويكون التدريس بالتلقين كذلك إذا سرد لهم الأسماء الجغرافية كأسماء الأنهار والرؤوس والخلجان وغير ذلك في قارة من القارات من غير أن يربط تلك المعلومات بأخرى في ذاكراتهم ربطاً يوثق خزنها ويجعل لها قيمة.

هذا وإن من المعلومات ما لا يستطيع المدرس أن يوصله إلى تلاميذه بغير طريق التلقين كنطق الكلمات في دروس المطالعة وكأشكال الحروف في دروس الخط، وكالقيم النسبية لبعض المقاييس في الحساب وكتاريخ وقوع الحوادث في علم التاريخ وكطول بعض الأنهار وارتفاع بعض الجبال وقيمة الصادرات والواردات في الجغرافيا فمثل هذه المعلومات لا يمكن توصيلها بغير هذا الطريق.

لا يصح أن يكون التدريس بطريق التلقين إلا إذا تعذر على المدرس توصيل المعلومات إلى التلاميذ بغيره إذ أن التدريس بهذا الطريق لا ينمي إلا ما يسمى قوة الحفظ الآلية التي يعهد إليها تعليق كل ما يحتاج في تعليقه إلى التكرار مثل المقطعات الشعرية وينبغي ألا يلجأ المدرس إليها إلا عند الضرورة.

أما التعليم فيستلزم تمرين القوى العقلية كل واحدة فيما يخصها ولا يأتي بالفائدة المقصودة منه إلا إذا كان المدرس يربط المعلومات الجديدة بما يعرفه الأطفال من قبل ويكون ذلك على وجه يستدعي تشغيل القوى العقلية تشغيلاً يدفع المتعلم إلى البحث والنظر للوقوف على أسرار الأشياء فتغزز معارفه، ويستفيد من التعلم تمريناً للقوى العقلية مع اكتساب المعلومات التي تستفاد من التلقين.

هذا وهناك أشياء ربما توهم المدرّس أنها مما لا يدرس إلا بالتلقين مثل جدول الضرب مع أنها ليست كذلك إذ لو أن المدرس ركبه مع التلاميذ ثم استعمله معهم في استخراج نتائج عمليات الضرب والقسمة الممكن استخراجها منه لَعَلِم أنه مما لا يدرس بالتلقين.

وأما التثقيف ففيه زيادة على التعليم إرشاد للمتعلم يحمله على اتخاذ ما عنده من المعارف وسيلة لتحصيل غيرها.

ولهذه المعلومات المكتسبة فائدتان الأولى قيمتها الذاتية من حيث هي معلومات والثانية نماء القوى العقلية التي اشتغلت بتحصيل تلك المعلومات فقد قال بعضهم: (لا ينحصر التثقيف في مقدار المعلومات المكتسبة ولكنه يشمل تعهد جميع القوى العقلية في آن واحد بما يناسبها من التمارين حتى يتمكن الشخص من تثقيف نفسه).

وليعلم المدرس أن تربية كل القوى العقلية في آن واحد لازمة لأن في تخصيص البعض بالعناية ضعفاً للباقي يحول دون تحقيق معنى التثقيف إذ لا يغني بعضها عن بعض. وليعلم أيضاً أن إجهاد القوى العقلية يسبب ضعف

الجسم لما بينه وبين العقل من الارتباط كما أن ضعف الجسم يؤثر في العقل وقد قيل: "العقل السليم في الجسم السليم".

وزيادة على ما تقدّم لا يكمل التثقيف إلا إذا عنى المدرس بملاحظة تربية العاطفة الأدبية وترقية الشعور في الطفل كلما سنحت له الفرصة.

إذا تقرر هذا وجب على المدرس ألا يرمي في عمله إلا إلى التثقيف وبذلك يتحقق معنى التربية.

ولما كانت هذه القواعد الأساسية مبنية على تدرج النماء الطبيعي للعقل وجب أن تكون الطرق العامة للتدريس مؤسسة عليها ما دام غرضنا اختيار أسهل الطرق وأكثرها ملاءمة لتعليم الأطفال.

وبناءً على ذلك اتبعت الأربع الطرق الآتية لما بينها وبين القواعد الأساسية من التوافق.

الطريقة الأولى: طريقة الاستنباط أو الاستقراء وقد سماها بعضهم "طريقة الحركة الصاعدة للعقل" وهي عبارة عن سير التعليم وتدرجه من الأمثلة الكثيرة المتنوعة إلى القاعدة العامة وهي أحسن طريقة تحمل المتعلم على التفكير. ولنضرب لذلك مثلاً من الجغرافيا الطبيعية لأنها من الموضوعات التي تدرس بطريقة الاستنباط.

(١) يلاحظ في جبال (أورال) بين أوربا وآسيا أنها تتجه شمالاً وجنوباً وأنها قليلة الارتفاع وكثيرة المعادن.

(٢) وتتجه سلسلة جبال (الليجاني) في أمريكا شمالاً وجنوباً وهي منخفضة وبها معادن كثيرة.

(٣) وجبال (وسط جرمانيا وبوهيميا) تتجه شمالاً وجنوباً وهي منخفضة وتكثر فيها المعادن.

(٤) وكذلك الجبال الممتدة في طول انكلترا شمالاً وجنوباً منخفضة وتوجد فيها المعادن.

فمن موازنة هذه الحقائق المفردة بعضها ببعض يتجه فكر التلميذ إلى استخراج القاعدة العامة وهي (إذا كانت الجبال قليلة الارتفاع وكان اتجاهها من الشمال إلى الجنوب وجدت فيها المعادن بكثرة).

والموضوعات الدراسية التي يستطيع المدرس تدريسها بطريقة الاستنباط هي قواعد اللغة و الحساب والجغرافيا الطبيعية.

ولما كان الأولاد بطبعهم ميالين إلى التسرع في الاستنباط وجب على المدرس أن يأتي بأمثلة كثيرة متنوعة ومرتبة ولا يطالبهم باستنباط الحكم العام إلا إذا تأكد من فهمهم كل تلك الأمثلة مفردة ومن إدراكهم ارتباطها مجتمعة حتى لا ينشأ الخطأ في الاستنباط فإذا أخطأ أحدهم دعاه المدرس إلى إصلاح خطئه بنفسه إما بمراجعة الأمثلة المعطاة وإما بأمثلة جديدة وهذه هي الطريقة القويمة في التدريس.

ولهذه الطريقة (وإن كان التدريس بها بطيئاً) فوائد كثيرة منها:

(١) أنها هي الطريقة الطبيعية في التفكير لأن السير فيها من

المحس إلى المعقول ومن إدراك المعنى الجزئي إلى إدراك المعنى الكلي ثم إلى الحكم.

(٢) وأنها تربي عند الطفل الاعتماد على نفسه والثقة بها.

(٣) وأنها تتدرج بالطفل في الرقي من الملاحظة والتجربة إلى تكوين الحقائق العامة.

(٤) وأن الطفل متى اعتادها فتحت له باب التحصيل فلا شيء يتعذر تعلمه عليه.

(٥) وأنه يكون مقتنعاً في نفسه بصحة الحقائق التي وصل إليها بجهده.

الطريقة الثانية: طريقة التطبيق أو القياس ويسميها بعضهم "طريقة الحركة النازلة للعقل" وتسمى أيضاً طريقة التعليم لأنها هي الطريقة المستعملة في المدارس إذ أن التدريس يكون بها سريعاً وتنحصر هذه الطريقة في إلقاء التعريف أو القاعدة العامة ثم إيراد الأمثلة العديدة حتى يفهم الطفل القاعدة أو التعريف مثال ذلك أن تلقي على التلاميذ هذه القاعدة العامة وهي (كل الأجسام تتمدد بالحرارة) وبعد تقسيم الأجسام إلى صلبة وسائلة وغازية تؤخذ كرة من النحاس مثلاً قطرها مساو لقطر حلقة من النحاس ثم تنفذ الكرة من الحلقة. فإذا سخنت وأعيدت التجربة رأى التلميذ أنها لا تنفذ من الحلقة لأنها تمددت ثم تؤخذ أنبوبة فيها سائل ملون يعلم سطحه على الأنبوبة، ثم يسخن فيرى الأطفال أنه

ارتفع عن سطحه الأصلي لأنه تمدد. وأخيراً تؤخذ مثانة فيها قليل من الهواء وتقرب من النار فتنتفخ المثانة لأن الهواء الذي فيها تمدد ثم تكرر التجارب حتى تفهم القاعدة.

وهذه الطريقة وإن كانت سريعة التدريس كما قدمنا والمدرسون يختارونها في الغالب في تدريسهم لسرعتها كي يستطيعوا تدريس البرنامج المقرر فإنها:

(١) غير طبيعية لأنها تبتدئ بالحكم العام الذي لا يوجد إلا بعد الانتزاع والموازنة التاليين لإدراك المفردات.

(٢) تربي الطفل على عدم الثقة بنفسه.

(٣) تقعد الطفل عن إعمال فكره لكشف الحقائق بنفسه معتمداً على عمل غيره.

(٤) تربي الطفل على الاكتفاء بالألفاظ دون المعاني ولذلك لا يصح استعمالها إلا مع التلاميذ الكبار، بقصد عرض الحقيقة العامة عليهم لاختبار صحتها على شرط أن يكون في استطاعتهم ذلك وإلا كانت غير مؤكدة النجاح.

(٥) تجعل الطفل غير مقتنع في نفسه بصحة عمله، لأن الحقائق العامة صعبة الفهم على التلميذ عند عرضها عليه لأول وهلة ولذلك قل أن يدرك المعاني فيأتي التطبيق خطأ ويعلق بذهنه فيحتاج فيما بعد إلى إصلاح ذلك الخطأ والإصلاح متعذر مادام الطفل لا يستطيع إدراك المعنى العام.

الطريقة الثالثة: الطريقة الجمعية وهي عبارة عن الجمع بين الطريقتين السابقتين فتعرض الأمثلة الكثيرة المتنوعة على الأطفال حتى يستطيعوا استنباط الحكم العام على النحو المشروع في الطريقة الأولى فإذا ما استنبطوه أتى لهم المدرس بالأمثلة التطبيقية على حسب الطريقة الثانية. فإذا اتبعت هذه الطريقة ضمنت للمدرس النجاح في عمله وخرَّجت تلاميذ مفكرين يكون منهم فيما بعد المخترعون والمكتشفون.

الطريقة الرابعة: طريقة التشابه وهي عبارة عن استقراء الصفات المتشابهة المعلوم تشابهها في شيئين والحكم على باقي الصفات المتشابهة المعلومة بالتشابه بناء على ذلك. وتكون قيمة الحكم على تشابه الصفات غير المعلومة تابعة لعدد الصفات المتشابهة المعلومة.

ومثالاً لذلك نقول أن كلا من مصر والولايات المتحدة في المنطقة المعتدلة وأن في أرض البلادين خصباً وأن مناخيهما متقاربان فإذا حكمنا قياساً على ما عندنا أن القمح والقطن والفواكه التي تنمو نماء حسناً في بلادنا تنمو هناك نماء حسناً أيضاً كان التدريس بطريقة القياس بعد مقارنة الصفات المتشابهة المعلومة في البلادين بعضها ببعض.

هذا ويجب أن يكون سير التدريس في جميع الطرق المتقدمة بطريقة التحاور بالأسئلة التي بها يعلم المدرس الأطفال ما يريد تعليمه من المعلومات الجديدة بما يلذ لهم من الحديث المشوق والأسئلة المثقفة من غير أن يحسُّوا بالعناء الذي كثيراً ما يلازم الدرس. وتظهر قوة المدرس عند التدريس في تحويل أفكار التلاميذ متى شاء إلى الوجهة

الموصلة إلى النتيجة التي يرمي إليها بحيث يضمن دائماً ميلهم إلى الاستفادة وقبولهم ما يعرضه عليهم ولا يضمن ذلك إلا إذا كان ماهراً في مزج الإلقاء بالأسئلة والعناية بالأجوبة.

(الأسئلة)- لا يطرح المدرس سؤالاً على التلاميذ للإجابة عنه إلا إذا كان يعتقد أنهم يعرفون شيئاً عن الموضوع الذي فيه السؤال ولذلك ينبغي أن يكون غرض المدرس من الأسئلة أن يُعمل التلميذ فكره إعمالاً يتناول استخدام معلوماته بقصد تثبيتها وربطها بمعارف أخرى جديدة.

والأسئلة في التدريس ضرورية جداً فبها يعلم المدرس مقدار ما يعلمه التلاميذ مما يخص موضوع الدرس وبها يدوم النشاط العقلي عندهم أثناء التدريس ويسود الانتباه وبدونها لا يتيسر للمدرس الاهتداء إلى الصعوبات التي يتعذر على التلاميذ تذليلها لأنفسهم ومن المعلوم أنه إن لم يهتد إليها كان عمله ضائعاً. ومن فوائدها أيضاً أنها تمحو ما عساه أن يكون عند بعض التلاميذ من الغرور.

والأسئلة نوعان نوع يقصد منه استظهار المادة وهو سهل التشكيل ويسمى أسئلة الاستظهار ونوع يقصد منه إما تكميل المعلومات لتناسب حال التلاميذ وإما إيصال معلومات جديدة صرفة ويسمى أسئلة التثقيف.

وتنقسم أسئلة الاستظهار إلى أربعة أقسام:

القسم الأول أسئلة الاستظهار التمهيدية وهي الأسئلة التي يسألها المدرس في ابتداء الدرس أو عند الانتقال من مسألة إلى أخرى بقصد

معرفة مقدار المعلومات التي عند التلاميذ ونوعها قبل أن يبنى عليها المعلومات الجديدة ويجب أن تكون هذه الأسئلة قليلة لا تستغرق زمناً طويلاً.

القسم الثاني أسئلة المراجعة الجزئية وهي الأسئلة التي تسأل عند الانتهاء من كل جزء من أجزاء الدرس وقبل البدء في الجزء الذي يليه والغرض من هذه الأسئلة أن يراجع المدرس الجزء الذي علمه من الدرس بترتيب تعليمه حتى يستدعي بعض المعلومات بعضاً فتقوى وتثبت ويسهل استرجاعها عند اللزوم. وأسئلة المراجعة الجزئية ضرورية جداً إذ من الحقائق الثابتة أن المعلومات التي تثبت في العقل لأول مرة قليلة جداً وليست هذه الأسئلة إلا تكريراً للمادة.

هذا وقد يلاحظ على كثير من المدرسين إغفال أسئلة المراجعة الجزئية. ومنشأ هذا إما عدم العناية وقت إعداد الدرس بتعيين موضع الأسئلة وشكلها وهذا يأتي من قلة الدربة وإما من أن يرى المدرس عند التلاميذ القابلية والاستعداد للتحصيل فيسترسل في الدرس واهماً أن الرجوع بهم لمراجعة القديم يذهب بقابليتهم لتلقي الجديد فلا يجعل لها محلا وهذا خطأ.

والقسم الثالث أسئلة الإعادة وهي من نوع أسئلة المراجعة الجزئية غير أنها تأتي في نهاية الدرس استظهاراً للمادة التي درست أثناء الحصة.

القسم الرابع الأسئلة الاختبارية وهي الأسئلة التي تعم جزءاً عظيماً من المقرر أو تعم المقرر كله في مادة واحدة أو في مواد مختلفة وهي

مفيدة إذا كانت مشكلة بقصد معرفة قدرة التلميذ في التطبيق على معارفه الأولى وبحيث تشوقه وتدفعه إلى إعادة دروسه السابقة أما إذا كان الغرض منها استظهار مجرد حوادث أو حقائق محفوظة غرست عند التلميذ عاجلاً أو آجلاً حب الحفظ وحشو الحافظة بما يشك في فائدته.

وأسئلة التثقيف أصعب الأسئلة شكلاً ووصفاً فلها أشكال تختلف باختلاف الدرس والمدرس والتلاميذ وهي تشبه الأسئلة المتقدمة في علاقاتها بالمعلومات القديمة وتخالفها في أنها تأتي على الخصوص بفائدة إكثار معارف التلاميذ وتدريب عقولهم على الاهتداء إلى الخطأ وإصلاحه وفي أنها تبعث فيهم حب إعمال الفكر لعمل المجهودات العقلية الصادقة. وهي تقوي كلا من قوة الحفظ والذكر والقوة المتخيلة. وتسمى هذه الأسئلة أسئلة سقراطية (نسبة إلى سقراط) إذا كانت مما يبين للتلميذ جهله ومما يرغبه في الاستزادة من العلم ومما يرشده إلى كشف حقائق جديدة ويجب تشكيل الأسئلة عامة بجعل عباراتها سلسة واضحة صحيحة التركيب ملائمة لمعلومات التلاميذ وقوة إدراكهم وأن تكون متينة في معناها بحيث لا يفهم منها غير المعنى المقصود من وضعها. هذا ويجب أن تطرح على جميع تلاميذ المكتب حتى يحس كل مسئولية الإجابة عنها كما أنها يجب أن تعم كل التلاميذ من غير ترتيب معين.

واجتناباً للأغلاط الشائعة في السؤال لا يصح أن تكون الأسئلة مصوغة بحيث يأخذ التلميذ منها الجواب كما لا يصح أن تكون بألفاظ الكتاب ولا مما يجاب عنه بكلمة (نعم) أو بكلمة (لا) ويلزم المدرّس أن

يتجنب إعادة السؤال بشكله إذا لم يفهمه التلاميذ وينبغي ألا يسأل سؤالاً بشكل مبتور وألا يشير إلى تلميذ بالوقوف ثم يلقي عليه السؤال لأن هذا يحمل الآخرين على توهم التخلص من مسئولية الإجابة عنه فينقطع عندهم النشاط العقلي كما ينقطع إذا استلزم السؤال جواباً طويلاً أو إذا تكرر من غير حاجة أو كان مما لا يستطيع التلاميذ الإجابة عنه أو كان المدرِّس غير بش عند السؤال.

(الأجوبة)- من العلامات المميزة للمدرّس المجرّب الحذق في تناول الأجوبة والمهارة في التصرف فيها بما يناسب مرماه وحال التلاميذ. وللأجوبة قيمة عظيمة في التربية لأنها:

(١) تستلزم الانتباه فتقوى بسبب ذلك ملكة الإمعان في التفكير.

(٢) وتحتاج إلى إعمال العقل فتتربى القوى المفكرة.

(٣) وتقوى قوة الحفظ والذكر.

(٤) وتولد النشاط العقلي فتتربى في الطفل البديهة.

(٥) وتظهر للمدرّس درجة نجاحه في عمله.

ولا تكون الأجوبة جيدة إلا إذا دلت على أن الطفل أعمل فكره وكانت وافية بالغرض تماماً غير خارجة عن حد السؤال فالتلاميذ ميالون إلى الإجابة عن أكثر مما يطلب منهم مداراة لعجزهم عن الإجابة في دائرة معنى معين. وعلى المدرس أن يتنبه لذلك ويمنعه.

هذا واجتناباً للأغلاط الشائعة في قبول الجواب يجب أن تكون

الأجوبة في جمل تامة صحيحة المعنى تعود التلميذ الفكر الصحيح وصحيحة التركيب بشرط أن تكون بألفاظ من عنده (لا بألفاظ الكتاب) فإن هذا مما يساعد على التحرير.

وينبغي للمدرس أن يقبل من التلميذ كل جواب ناشئ عن فكر صحيح أو عن مجهود صادق بالثناء على صاحبه إن كان وافياً بالغرض. أما إذا لم يكن وافياً فعليه أن يقبله بشرط الاقتصار على تعديل ما يخل بالمعنى مع تشجيع التلميذ على بذل المجهودات الصادقة.

أما إذا كان الجواب جواب تخمين فإنه يجب على المدرس رفضه رفضاً باتاً لأنه يفتح الباب لرذيلة الكذب. وإذا كان جواب إهمال وجب التعرض به بكل حذق من جانب المعلم.

وبالجملة ينبغي للمدرس ألا يسمح لغير المسئول بالإجابة ولا لأكثر من واحد أن يجيب في آن واحد وعليه أن يشجع التلاميذ على سؤاله مع التمييز بين من يريد الاستفادة وبين من يريد العطل.

٤- وسائل الإيضاح

هي الوسائط التي يستعملها المدرس لتفهيم التلاميذ الدرس وهي في التدريس الشفوي أظهر وتكون بالعبارة وبالصورة وبالرسم وبالشكل المجسم وبالجسم نفسه.

والإيضاح بالعبارة يشمل شرح الألفاظ والعبارات الغامضة على التلاميذ بغيرها مما يكون في استطاعة الكل فهمه ويشمل كذلك وصف

الشيء بالكلام الملائم لإدراك التلاميذ بحيث ترتسم صور الأشياء في مخيلاتهم ارتساماً يقربها من الحقيقة.

وتستلزم جودة العبارة إلمام المدرس باللغة وقدرته على الطلاقة في الكلام مع السلاسة وهذه القدرة لا تأتي إلا من سعة الإطلاع بالمداومة على الدرس وعلى المطالعة.

وليس الغرض من شرح الألفاظ والعبارات الغامضة مجرد وضع الألفاظ السهلة بدل الصعبة وإنما الغرض أن يفهم التلاميذ الشرح فهماً صحيحاً. وليعلم المدرس أنه إذا غمض جزء من الدرس على التلميذ فربما فاته الدرس كله. وليعلم أيضاً أن حذف شيء من الصفات الأساسية عند الوصف يذهب بجودته.

والقدرة على الوصف عند المدرسين من أعظم المواهب وكثيراً ما تكون مكتسبة ويزيدها التمرين.

وأحسن الإيضاح بالعبارة ما كان بطريق التحاور والاستنباط لا بطريق التلقين.

وأحسن الوصف ما كون في المخيلة صورة مضبوطة للشيء الموصوف.

ويكثر استعمال هذا النوع في الجغرافيا والتاريخ كقصص السياحات ووصف البلاد وسِير الناس وشرح العادات والعقائد.

أما الإيضاح بالصور والرسوم فهو عبارة عن الاستعانة على تفهيم

الدرس بصورة الشيء المراد شرحه أو برسم الجزء أو الأجزاء التي تحتاج إلى دقة في الملاحظة. هذا والصور والرسوم والمصوَّرات (الخرائط) مع ما لها من المزية الكبرى في الإيضاح تزين حجرة الدراسة فتبعث في النفوس نشاطاً ومسرة.

وأحسن الرسوم التي تستعمل للإيضاح التصويري ما كان من عمل المدرس نفسه ففيها فوائد كثيرة. منها:

(١) أن المدرس يستطيع رسم الشيء بالمقياس الذي يريده.

(٢) أنه يستطيع أن يجعل أي جزء من أجزاء الشكل أكثر وضوحاً إذا احتاج ذلك الجزء إلى عناية خاصة.

(٣) أنه يستطيع ترك الأجزاء غير المهمة حتى لا تشتغل التلاميذ إلا بالمهم الذي يعرض عليهم.

(٤) أنه يستطيع أن يكوِّن الشكل أمامهم جزءاً جزءاً على حسب تدرج الدرس.

(٥) أنه يتمكن من تجنب الالتباس باستعمال الطباشير الملوَّن لرسم الأجزاء المختلفة.

(٦) أنه إذا أمر التلاميذ بنقل الرسم في كراساتهم كان رسمه مرشداً لهم إلى كيفيته واعتادوا فيما بعد بيان ما في نفوسهم بهذه الواسطة.

فإذا اتبعت هذه الطريقة كان ذلك داعياً إلى إجادة المدرس إعداد دروسه.

هذا وإذا آنس المدرس من نفسه ضعفاً في الرسم أو رأى حاجة إلى رسم الشكل قبل الدرس وجب عليه أن يستر الجزء الذي لم تدع إليه الحاجة بأوراق يثبتها على السبورة بمسامير الرسم وكلما وصل إلى جزء يحتاج إليه رفع ما عليه من الورق وبذلك يضمن التشوق من جانب التلاميذ لشغفهم بحب الاطلاع فيدوم الالتفات.

ومن وسائل الإيضاح أيضاً أن يأتي المدرس في المكتب بالأجسام نفسها إن أمكن أو بالأشكال المجسمة للاستعانة على تفهيم الدرس. وهذا أحسن نوع من أنواع الإيضاح لأن رؤية الشكل المجسم أو الجسم نفسه أدعى إلى ثباته في عقل التلميذ وزيادة على ذلك تتربى في الطفل قوة الملاحظة.

ويحسن بالمدرس أن يأتي بكل وسائل الإيضاح الممكنة في الدرس الواحد فإن في هذا دفعاً للملل وفيه أيضاً تثبيت لمادة الدرس بتكرار العرض.

وعند عرض الصور أو الأشكال المجسمة وكذلك عند الرسم يجب على المدرس أن يراعي تناسب الحجم فإذا أراد أن يقارن بين القط والنمر مثلاً في درس ورسم صورة كل منهما على السبورة وجب أن تكون صورة القط أصغر من صورة النمر مع مراعاة النسبة الحقيقية بين الجسمين، حتى لا يتطرق إلى أذهان التلاميذ شيء يخالف الواقع. ولمعظم أنواع الحيوان ولمعظم الطيور أشكال مجسمة تباع في الحوانيت لعباً للأطفال ولا بأس بإحضار شيء منها وإيداعه بالمدرسة لاستعماله كلما دعت الحال.

ومن الأشكال المجسمة ما يمكن المدرس عمله وكذلك التلاميذ محاكاة له وهي خير مما يشتري لقلة ما ينفق عليها ولأن في تدريب الأطفال على صنعها معرفة لها. ولا حصر لهذه الأشكال المجسمة وإنما نذكر منها ما يأتي على سبيل التمثيل.

(١) ثماني كرات ملونة تمثل أوجه القمر.

(٢) أقراص مستديرة من الورق المقوي تمثل الخسوف والكسوف.

(٣) أشكال من الطين أو الرمل تمثل قطراً أو إقليماً أو حوض نهر أو غير ذلك من دروس الجغرافيا.

(٤) علبة من الورق المقوي وبها قطب رأسي يحمل إبرة أفقية ممغطسة عليها قرص تمثل بيت الإبرة.

(٥) مجسمات من الصابون أو الشمع تلون بالطباشير لتمثيل العظام وجسم الإنسان.

(٦) الفانوس السحري ومنظار التكبير مصنوعين من الصفيح أو من ورق المقوي.

وتشجيعاً للتلاميذ على مثل هذه الأعمال يحسن بالمدرس أن يحفظ ما يستحق الحفظ مما يعملونه في صوان (دولاب) بوجوه من الزجاج يوضع في محل يراه الكل فإذا كتبت بطاقات على كل منها اسم المهدى بخط واضح اقتدى بعضهم ببعض وتنافسوا في عمل الأشياء النافعة متقنة لينالوا شرف تقديمها فيتكون متحف بالمدرسة.

المتاحف بالمدارس

لا تكون الدروس في المدارس الأولية والابتدائية مشوقة تستميل التلاميذ للاستفادة إلا إذا كانت بالمدرسة مجاميع من الأشياء على اختلاف أنواعها فلا غنى للمدرس مهما كان نوع الدرس الذي يعطيه من عرض الأشياء التي تجعل درسه لذيذاً ومفيداً فما أكثر فائدة الأطفال من درس في الجغرافيا على الحاصلات أو على سلاسل الجبال مثلاً إذا وجدت بالمدرسة نماذج من تلك الحاصلات أو من المواد الداخلة في تركيب تلك الجبال وعرضت على التلاميذ.

وكذلك ما ألذ دروس المطالعة إذا اقترن تعليمها بعرض نفس الأشياء التي يأتي ذكرها فيها أو بعرض أشكال مجسمة لها على المتعلمين.

والمتحف لا يكلف المدرسة من النفقات إلا ثمن الصوان (الدولاب) فإذا وجد وأعلن التلاميذ بالغرض منه انهالت على المدرسة من الأولاد ومن كل من له علاقة بها أشياء كثيرة يجب ترتيبها في قسمين خاص وعام.

فإذا قدم للمدرس شيء من الأشياء الآتية رتب في القسم الخاص:

(١) من الحيوان- أشكال مجسمة للطيور المحلية ونماذج من بيضها وعشاشها ومناقيرها وأقدامها وريشها. وأشكال مجسمة لأنواع الأسماك المعروفة في الجهة التي فيها المدرسة ولأنواع الحيوان المحلية.

(٢) ومن النبات– صنوف الأزهار والأشجار والحشائش المحلية ونماذج من أوراقها ملصقة بالصمغ على الورق المقوي ونماذج من الحبوب والبقول وأشكال مجسمة للفواكه المحلية.

(٣) ومن المعدن– صنوف المواد التي تتكون منها طبقات أرض البلاد ونماذج من صنوف الصدف إذا كانت المدرسة في بلد من بلاد الشواطئ أو قريبة من البحر.

(٤) ومن صنعة البلد– نماذج من المواد الأولية (الخامات) ومُثُل صغيرة للآلات المستعملة في صنعها ونماذج من المصنوعات. ومُثل صغيرة لأهم أنواع المراكب إذا كانت المدرسة في بلد من بلاد الشواطئ. ومُثل لأعلام الدول التي تمر سفنها بالبلد.

(٥) ومن الآثار القديمة– النماذج الممكن الحصول عليها من التحف العتيقة التي تكون لها ارتباط بالحقائق التاريخية.

أما إذا قدم شيء مما يأتي رتب في القسم العام:

(١) الأجهزة العلمية مما لا يكون له علاقة إلا بدروس الأشياء التي تنتخب من موضوعات علمية.

(٢) نماذج من صنوف التجارة الصادرة والتجارة الواردة مرتبة بحسب أهميتها فإن كان من بين هذه مصنوعات حسن أن تكون نماذجها مصحوبة بصور تبين التغييرات التي تتوالى على الشيء الخام حتى يصير بالحالة التي يكون عليها في التداول مع الاقتصار على أصناف التجارة المهمة.

(٣) الأشياء العادية مختارة من المواليد الثلاثة كنماذج من الحديد والقصدير والنحاس مثلاً ومن الأخشاب والمنسوجات النباتية ومن الجلود والمنسوجات الحيوانية وعلى الخصوص مستخرجات دودة القز مصحوبة برسمها في أدوارها المختلفة.

(٤) المخترعات العادية الكثيرة الشيوع في العالم ممثلة على مثال صغير مثل الآلات البخارية والمضخات (الطلمبات) إلى غير ذلك.

وللمتاحف بالمدارس فوائد عظيمة جداً. منها:

(١) اقتصاد وقت المتعلم لإمكان تعليمه بالمُحسات في زمن قصير.

(٢) تعويد الأطفال الملاحظة فتغرس في نفوسهم ملكة إمعان النظر في كل شيء فلا يحتقرون أصغر الأشياء.

(٣) غرس حب جمال الطبيعة في نفوسهم ويأتي من وراء هذا الحب السرور الدائم وقدر الحياة قدرها.

(٤) تدريب كل من العين واليد خصوصاً إذا كلف التلاميذ عمل المُثل والأجهزة والأشكال المجسمة التي سبقت الإشارة إليها.

(٥) توسيع نطاق معلومات الأطفال في متن اللغة فيتعودون التدقيق في العبارة من استعمال ما يتعلمون من الألفاظ في كتابتهم وحديثهم استعمالاً صحيحاً.

ومن وسائل الإيضاح العظيمة النفع السبورة أو لوحة الطباشير فهي من المتاع المدرسي الذي لا غنى للمدرس عنه في جميع الدروس ومن

أحسن الصفات التي يمتاز بها المدرس الماهر قدرته على استعمالها في كل فرصة تستدعي الكتابة أو الرسم.

ويجب أن توضع السبورة في أوفق محل في المكتب بالنسبة إلى الضوء بحيث تكون أمام التلاميذ على بعد من الصف الأمامي مساو لنصف طوله وبالارتفاع الذي يناسب المدرس المتوسط القامة وفي درس الخط والرسم يجب وضعها جهة اليمين لأن التلاميذ يميلون نوعاً وهم يكتبون إلى جهة اليسار. وينبغي للمدرس وقت الكتابة عليها أن يجعلها عن يمينه ما استطاع وأن يكون خطه عليها جيداً واضحاً حتى يتمكن كل تلميذ من رؤية ما عليها مميزاً. ومن هذا تتضح ضرورة بذل المدرس ما في وسعه لتكميل نفسه في الخط. هذا وإذا علم المدرس أن الرسم أبلغ اللغات وأسهل الوسائط لتفهيم أضعف التلاميذ ما يريد تفهيمه إياه بدقة ونجاح سعى كل السعي في النبوغ فيه دقة وسرعة حتى لا يعوقه عن إيضاح دروسه للتلاميذ غياب الشيء أو شكله المجسم أو صورته فإذا تعذر حصوله عليها أو على أحدها (وكثيراً ما يقع ذلك) كان في يده ينبوع لا ينضب يغنيه عنها زيادة على ما في الرسم من الفوائد التي سبق بيانها.

ومما يساعد على تثبيت المعلومات عند التلاميذ الإيضاح على السبورة فالمدرس الماهر لا يقنع بأن يشتغل تلاميذه بآذانهم دون أنظارهم ولاسيما إذا علم أن نجاحهم في دروس المطالعة ودروس الهجاء متوقف على ما تسمى قوة الحفظ النظرية فالتلعثم في القراءة وكثير من الخطأ في الهجاء ينسب إلى عدم رؤية الكلمات مكتوبة.

وكتابة ملخص الدرس على السبورة أولاً فأولا على حسب تدرجه بطريقة منظمة على شكل رءوس مسائل لا على شكل موضوع إنشائي يضمن للمدرس النجاح في عمله لأنه يساعد التلاميذ على تتبع الترتيب المنطقي لأجزاء الدرس فيتذكرونه.

وبمناسبة الكلام على متحف المدرسة وذكر فوائده في تربية التلاميذ نذكر شيئاً عن مكتبة المدرسة التي لا تقل أهمية عن المتحف في تثقيفهم تثقيفاً ذا قيمة في هذه الحياة الدنيا إذا عنى بإنشائها وتنظيمها واختيار كتبها.

مكتبة المدرسة

ينبغي أن يكون لكل مدرسة مكتبة لأنها ضرورية للأسباب الآتية:

(١) إذا تعلم الأطفال القراءة وجب أن يكون بين أيديهم طائفة من الكتب المنتخبة انتخاباً حسناً يلائم معلوماتهم وعقولهم فإذا سمح لهم باقتراضها لقراءتها في أوقات فراغهم كان إطلاعهم عليها مرغباً لهم في المطالعة وهي من أكبر وسائط الحصول على المعلومات التي لا يمكن الحصول عليها مباشرة من الدرس.

(٢) إذا كان للأطفال ميل للمطالعة قل أن يجدوا في منازلهم ما يشفي غلتهم.

(٣) إذا لم توضع تحت تصرف الأولاد الكتب اللازمة لمطالعتهم وكان لهم ميل للقراءة لجأوا إلى شراء الكتب البخسة الثمن والتي قد لا تعود عليهم إلا بالضرر والفساد.

(٤) إذا اختيرت كتب المكتبة اختياراً جيداً وقرأتها التلاميذ ضمنت الفوائد الآتية ضمن فوائد أخرى.

(أ) التمرين على المطالعة وبذلك تتربى عادة حب القراءة وهي من أكبر وسائط التثقيف بعد الانتهاء من الدراسة.

(ب) الحصول على المعارف التي تخرج عن دائرة تجارب الطفل بمقادير عظيمة وطرق متنوعة.

(ج) إيجاد القوة المتخيلة وإنماؤها.

(د) التروض بما يرقى الأخلاق ويجعل للحياة ويجب أن تختار كتب المكتبة من الأنواع الآتية.

(١) أقاصيص السياحة وتجارب السائحين.

(٢) حكايات من غير المضلة للعقل ولا ضرورة أن تكون كلها دينية محضة.

(٣) كتب تاريخية في شكل سير مشاهير الرجال.

(٤) كتب في التاريخ الطبيعي والموضوعات العلمية البسيطة كدروس الأشياء الطبيعية أو الصناعية.

هذا ويجب ألا يتساهل مع التلاميذ في تغيير الكتب ففي كثرة تغييرها احتمال إهمال قراءتها.

وينبغي أن تكون الكتب نظيفة ومرتبة وأن يكون بالمكتبة فهرست

منظم بأسماء الكتب وأسماء مؤلفيها وأرقامها وهذه البيانات يجب أن تدون بدفتر الاستعارة عند الاقتراض ولا يصح أن يستعار الكتاب إلا لوقت معين بشرط التشديد على التلاميذ لرده في نهاية الوقت.

٥- الفصل

المقصود من "الفصل" التلاميذ الذين يلقي عليهم الدرس. وينبغي أن يكونوا متساوين في المعلومات أو متقاربين فيها حتى يتيسر تعليمهم تعليماً جميعاً.

ويستلزم البحث في الفصل البحث في نظام التلاميذ وقت الدرس وفي انتباههم وفي الفائدة التي يخرجون بها من الدرس.

ونظام التلاميذ وقت الدرس يتوقف على أداء المدرّس واجبه الذي يكون به مدرساً جيد النظام حتى إذا ظهر أمام تلاميذه اعترفوا له من فورهم في نفوسهم بصلاحيته وقدرته على حكمهم فإن حُسن هيئة المدرس وبشاشة وجهه وقدرته على إفادة تلاميذه واستعداده لإيصال المعلومات إليهم بما يناسب حالهم وقوة تأثيره فيهم حتى يحافظوا على التيقظ وعلى تتبعه إلى نهاية الدرس ورغبته في مساعدة ضعيفهم ومقدرته على معرفة الكسلان منهم وعزمه على عمل معين في وقت معين وتصميمه إلى النهاية حتى يتم ذلك العمل في الوقت المخصص له مع الصبر والثبات إتماماً يُرضي ضميره كل هذه مواهب المدرس الجيد النظام.

فإذا كان المدرس بهذه المواهب وجد نفسه غير محتاج إلى استعمال القوة في إدخال النظام فمتى اعترف له التلاميذ بالرياسة وجب عليه أن يظهر بمظهر الرفيق لهم في أعمالهم وأن يشجع مجتهدهم ويواسي ضعيفهم حتى يكون بذلك معلمهم ورئيسهم ومساعدهم وقدوتهم على الدوام وآمرهم في النادر.

والانتباه توجه العقل حيناً لما يعرض له من محسوسات أو معقولات. وليس الانتباه قوة من قوى العمل الجوهري ولكنه عرض يلحق الأعمال العقلية ولابد لها منه فبدونه لا يتأتى الفكر الواضح ولا الشعور الدقيق ولا تأتي الإرادة بعمل معين.

والانتباه نوعان قسري واختياري:

فالقسري هو تأثر العقل بمؤثر خارجي فقط فإذا سمع الإنسان صوت مقذوف ناري مثلاً اتجه فكره إليه من غير أن يكون راغباً في ذلك مهما كان ممعناً في التفكير ولذلك كان الانتباه القسري مستقلاً عن الإرادة.

والاختياري هو الحالة التي تطرأ على العقل فتولد فيه الرغبة لعمل الجهد في التأمل لما يكون معرضاً له من المحسات أو المعقولات فهو حينئذ تابع للإرادة لأن الباعث عليه باطني.

والفرق بين الانتباه القسري والانتباه الاختياري أن الأول سببه الاستمالة ويمتاز بقصر زمنه ويتوقف على قوة الباعث عليه فكلما كان قوياً كان الانتباه كذلك وعلى تنوعه فكلما تجدد الباعث الانتباه. وأما

الثاني فأساسه الإرادة ويمتاز بطول زمنه ويتوقف على حب الاستفادة ومقدار الفائدة.

ولما كان أساس الانتباه الاختياري الإرادة وهي كما قدمنا ضعيفة في الأطفال كان من الصعب أن ينتبه الطفل انتباهاً اختيارياً.

ولذلك يجب على المدرس أن يجعل اعتماده على التشويق للحصول على الانتباه وكذلك للمحافظة عليه عند الأطفال.

لهذا فإن الانتباه ضروري لكل الأعمال العقلية وجب أن يحل الانتباه القسري عند الأطفال في المبدأ محل الانتباه الاختياري ولما كان من أسباب الانتباه القسري الميل الذي ينشأ عن استمالة المدرس التلميذ وكان الميل عند الطفل تابعاً لمقدار الاستمالة وجب إذن على المدرس أن يأتيه من حين إلى حين بما يستفز منه الشعور بالسرور، حتى يقوي الميل ويستمر فيولد فيه النشاط الذي هو داعية الابتهاج عنده ويديم الانتباه.

والانتباه عند الأطفال قسري فهم ألاعيب ما يرون وما يسمعون فإذا نظر الطفل إلى شيء خارجي جذاب شوقه وطالت مدة نظره إليه تبعاً للجاذبية فإذا طالت طال زمن الانتباه القسري وإذا اعتاد التلميذ ذلك تقوى الانتباه وصار الباعث الضعيف كافياً لتوجيه العقل إلى الشيء المعروض عليه وقويت الإرادة شيئاً فشيئاً وبذلك يتحول الانتباه القسري إلى انتباه اختياري.

إذا تقرر ذلك وجب أن يعمد المدرس إلى تحويل الانتباه القسري

إلى انتباه اختياري لا بالتهديد ولا بالعقاب ولكن بالاستمالة وبتنويع المعروضات فبدونها لا يوجد الانتباه عند الأطفال ولذلك ينبغي أن يكون معتمد المدرس عليهما لأنه يعلم في تلاميذه الصغار ضعف الإرادة وعدم القدرة على بذل الجهد المتواصل ومن هذا نستنبط أهمية قصر الدرس.

ويكون الانتباه عند الأطفال أكثر في أول النهار مما هو في آخره وفي أول السنة المكتبية مما هو في آخرها وفي قوى الجسم وفي الطامع أكثر منه في الضعيف وفي القانع.

وانتباه الأطفال للصور الملونة أكثر من انتباههم لغير الملونة.

ويعوق الانتباه أمور عدة بعضها جسماني كضعف الصحة ورداءة الغذاء ورداءة الهواء والجلبة القريبة من المدرسة والخمول وبقاء الجسم في وضع واحد زمناً طويلاً، إذ الحركة لازمة للطفل ولذلك ينبغي للمدرس ألا يطالبه بالمستحيل وألا يرغب في أن يكون الطفل أمامه تمثالاً مفكراً وليعلم أنه إذا خمد الجسم خمد العقل.

ومنها ما هو عقلي كالكسل المطبوع في التلميذ وكغروره بذكائه وكالحالة التي يتفق أن يكون عليها عقل الطفل وككون مادة الدرس في غير طاقته وكسابقة معرفته للدرس وكعدم الألفة بينه بين المعلم.

أما الفائدة التي يخرج بها التلميذ من الدرس فلا يصح أن تكون قاصرة على تحصيل المعارف ولكن ينبغي أن ينتهز المدرس كل فرصة ممكنة أثناء التدريس وبالمناسبات ليبث في تلاميذه من حميد الصفات

وجميل الخصال ما يصبحون به عنواناً للشرف الخالي من شوائب حب الذات.

دروس النقد ونقد الدروس

درس النقد هو الدرس الذي يعده الطالب ويدرسه لتلاميذ مبتدئين بحضور قرنائه ليظهروا حسنات تدريسه وسيئاته فهو موضوع اشتراك الطلبة في العمل للاهتداء إلى أحسن طرق التدريس بتطبيق العمل على العلم.

ولا غنى عن سماع درس النقد للمدرس المبتدئ لأنه مهما كان متضلعاً في علمه ومهما كانت خبرته بطرق إعداد الدروس ومهما بلغت معارفه بدقائق علم التربية فلابد أن يخرج من درس النقد بفائدة لأن ذلك الدرس يعين في ظروف تحمل المدرس الذي يدرسه على إفراغ الجهد في إعداده وتدريسه فيجمع كل ما يعرفه من محاسن التدريس ويجتهد في العمل بها في درسه. فإذا سمع الدرس شخص يهتم بصناعته وله شغف بترقية معلوماته خرج منه بفائدة مهما انحطت قيمة الدرس في اعتقاده.

ليس الناقد مقيداً وقت سماع الدرس كالمنقود وقت تدريسه فالناقد يرى من غير أن يجتهد نفسه أو يكلفها عناء كيفية سير المنقود في مادة الدرس وفي طريقته وفي إيضاحه كما يرى آثار ذلك في التلاميذ وأما المنقود فعقله مشتغل بالأعمال الكثيرة التي يقتضيها التدريس والتي من شأنها أن تربكه بسبب ما تستلزمه من قيامه بكثير منها في وقت واحد.

ولذلك لا يتسنى له أن يحصى أثناء الدرس ما عمله وما لم يعمله مما أعده ولكن في استطاعته أن يقدر بوجه عام درجة نجاحه في شغله فتراه إذا أحس بالخيبة في درسه كثيراً ما يجتهد في تحويل الإخفاق نجاحاً فإذا فعل ذلك اكتسب الناقد منه تلك الفائدة وكانت من خير ما يدخره لنفسه في صناعته وزيادة على ذلك يدرك الخطأ الذي كان سبباً في إخفاق المنقود فيتجنبه ويختار الطريقة التي كانت سبباً في نجاح الدرس.

ومع كل هذه الفوائد التي تعود على الناقد من سماعه درس النقد فإن المشاهدة وحدها لا تكفي لتكميل الطالب في صناعة التدريس ولو كان درس النقد من أجود الدروس وإنما الذي يكمله في صناعته هو التدريس الفعلي.

ومن فوائد دروس النقد للناقد أيضاً المجهود الذي يبذله حين ينسب نجاح المنقود أو إخفاقه إلى المحاسن أو المثالب التي أتاها في تدريسه ولا يخفى أن في هذا المجهود تدريباً للقوة المفكرة زيادة على ما فيه من تطبيق العمل على العلم.

وفائدة دروس النقد للمنقود لا تقل عنها للناقد إن لم تفقها فهي تكسبه ثقة بنفسه وعطفاً على غيره وإحساناً في تصرفه.

وليس من المحتمل أن تكون الدروس كلها التي يعدها المدرسون لتكون دروساً للنقد خطأ كما أنه لا يتأتى أن تكون كلها جيدة من كل الوجوه بل لابد من احتوائها على محاسن ومثالب وبناء على ذلك يجب

على الناقد ألا يقتصر في نقده على إحداهما وليعلم أنه لا يصح أن يعدد المحاسن من غير أن يبين ما تسبب عنها أو أن يذكر المثالب من غير أن يقترح طرقاً لإصلاحها.

ومن الخطأ في النقد أن يُذكر الحسن من غير أن ينسب إلى الطريقة التي سببته أو أن يذكر العيب من غير أن يبين منشؤه.

وعلى الناقد أن يتجنب التوبيخ وألا يمس الشخصيات وألا يجعل لحبه للمنقود أو كراهته له تأثيراً عند النقد.

ويجب أن يكون النقد برفق يشوبه الإخلاص والعدل وليعلم الناقد أنه إنما ينتقد شخصاً في ظروف تخالف الظروف التي هو فيها فليضع نفسه موضع المنقود ثم ينتقد انتقاد المنصف.

وفائدة الانتقاد الصادق تربية الملاحظة والانتباه وملكة الحكم السريع بين الحسن وغيره وبالجملة هو أهم شيء بعد التمرين المعتاد لإيصال كل من الناقد والمنقود إلى ذروة الكمال في التربية العملية.

مذكرات إعداد الدروس

قبل إعطاء درس النقد يعد المدرس المنقود مذكرة تسمى (مذكرة إعداد الدرس) يقدمها إلى مدرس التربية قبل ميعاد التدريس بوقت يمكنه من الإطلاع عليها. وقيمتها عظيمة جداً للمدرس المبتدئ لاحتوائها على كل ما يختص بالدرس. وتشمل مذكرات إعداد الدروس تفصيلاً للمادة المراد إيصالها إلى التلاميذ وطريقة إيصالها إليهم بما يرى المنقود استعماله من وسائل الإيضاح المتقدم ذكرها.

وعند كتابة مذكرة إعداد الدرس يجب على المدرس مراعاة الرتب الخمس الآتية المؤسسة على أصول علم النفس. وليست هذه الرتب إلا أقساماً للدرس تنطبق تمام الانطباق على السير الطبيعي لعقل الطفل عند التحصيل.

(الرتبة الأولى– المقدمة) ويقصد بها جمع شتات أفكار التلاميذ بأسئلة الغرض منها تذكيرهم بما يعرفونه من المعلومات التي تصلح لأن تكون أساساً تبنى عليه المادة الجديدة فإذا ما استظهرها منهم المدرس سار بهم بمهارة إلى موضوع الدرس الجديد.

(الرتبة الثانية– العرض) وهو مادة الدرس الجديد مرتبة ترتيباً عقلياً بحيث يستدعي كل جزء منها الجزء الذي يليه فإذا فرغ المدرس مما أعده من المادة الجديدة انتقل بالتلاميذ إلى الرتبة التي تليها وهي:

(الرتبة الثالثة– الربط) ويراد به ذكر شيء من معلومات التلاميذ

القديمة مما بينها وبين المادة الجديدة من علاقة تشابه أو تضاد مع عمل الموازنة. فمن غير الربط والمقدمة تكون المعلومات في حافظة التلاميذ منعزلة وحينئذ لا بقاء لها فإذا ما تم الربط بعمل الموازنة وجد المدرس عند الأطفال استعداداً يمكنه من الانتقال بهم إلى

(الرتبة الرابعة– الاستنباط) وهو عبارة عن تنظيم المادة المستفادة من الدرس على حسب الطريقة التي يقتضيها استنباط القاعدة أو التعريف حتى يتجمع الدرس في عقل الطفل فعلى تجمُّعه ووضوحه يتوقف نجاح الرتبة الأخيرة وهي:

(الرتبة الخامسة– التطبيق) والقصد منه زيادة على تثبيت المعلومات إيقاف الطفل فعلاً على ما للمعارف المستفادة من الفائدة العملية له في هذه الحياة. وينبغي أن تكون الأمثلة التطبيقية متنوعة الشكل والمرمى ولا يصح أن تكون بترتيب مادة الدرس. ومما ينبغي أن يراعى أيضاً عند كتابة المذكرة ما يأتي:

أولاً– ينبغي أن تكون عند المدرس قوة الابتكار حتى لا ينسج في إعداد مذكرته على منوال واحد مع اختلاف الدرس والموضوع.

ثانياً– ينبغي أن ترتب المادة ترتيباً عقلياً واضحاً في أجزاء يبدأ بكل منها في أول السطر.

ثالثاً– لا يصح أن تكتب بعض الأجزاء بإسهاب مع إغفال الأجزاء الأخرى وبالجملة يجب أن يعلم المدرس أنه إنما يكتب المذكرة ليعين مقدار المادة وماهيتها لا لينشئ مقالات تدل على مقدرته على التحرير.

رابعاً- لا يصح أن تغفل وسائل الإيضاح لأي جزء من أجزاء الدرس متى أمكن ذلك.

خامساً- ينبغي أن تكون المذكرة مكتوبة بخط حسن خالية من كل كشط أو حشو أو إعلام.

وترسم المذكرة على درج (فرخ) من الورق بالشكل الآتي:-

مذكرة إعداد درس في (   )

لتلاميذ السنة (   ) (في يوم   سنة   ) زمن الدرس   دقيقة

الأدوات المستحضرة لإيضاح الدرس: (   )

الغرض الذي يرمي إليه الدرس (   )

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الإيضاح
المقدمة	تكتب هنا ماهيتها بشرط انتخابها من معارف التلاميذ القديمة	وهنا تكتب كيفية السير لاستدراج مادة الدرس مع ذكر الأدوات التي يرغب المدرس في استعمالها للإيضاح
العرض	تكتب هنا كل مادة الدرس مرتبة الأجزاء	تكتب هنا كيفية السير مع ذكر ما يستعمل من وسائل الإيضاح
الربط	يكتب هنا شيء من معارف التلاميذ مقارنته بالمادة الجديدة إما بالتشابه وإما بالتضاد	كيفية الشرح
الاستنباط	التعريف أو القاعدة الممكن استنباطها من المادة المتقدمة	كيفية استخراج التعريف أو القاعدة
التطبيق	أمثلة تثبت الدرس وتبين للتلاميذ فائدته لهم في حياتهم	كيفية السير فيها

تنبيه هام إلى طلبة مدرسة المعلمين (كلية التربية)

ينبغي أن يكون عند كل طالب من طلبة مدرسة المعلمين (كلية التربية) دفتر خاص يكون بمثابة كتاب يشمل تاريخ حياته الفنية ويسمى دفتر المذكرات.

ويجب أن يشمل هذا الدفتر أسماء كل الموضوعات الدراسية ومقدار ما أعده منها وأتقن إعداده أولاً فأولا والدرجات التي حصل عليها في كل مادة وملاحظات المدرسين المدونة بالكتابة في كراساته على عمله في تلك المادة وينبغي أن يبين فيه بوضوح مقدار ما أصاب من النجاح أو الإخفاق في المواد التي أدى فيها امتحاناً أثناء السنة.

ولا يخفى ما لهذا الدفتر من الفائدة إذ تتبين منه لأول وهلة مواضع الضعف والقوة عند الطالب أثناء السنة فيهتدي إلى ما يلزم إعادته من دروسه وما لا يلزم وما ينبغي أن يتوسع في دراسته لتكميل نفسه فيه وما لا ينبغي وقيمة هذا الدفتر عظيمة من جهة أخرى للناظر والمفتشين عند الاقتضاء للوقوف على حقيقة الحالة العلمية لكل طالب زيادة على ما فيه من تعويد الطلبة اعتمادهم على أنفسهم والتبصر في العواقب. وإعداد عدتهم لها وتنظيم أعمالهم ولا ريب أن هذه كلها من الوسائل التي تضمن النجاح.

أما عدد الخانات التي يجب أن يحتوي عليها هذا الدفتر فتترك للطالب لأنها تتوقف على مقدار نشاطه وحبه لمهنته وطمعه في انتهاز الفرص السانحة له رغبة منه في تحسين حالته الفنية.

في التدريس

١- الواجبات التحريرية

الأسئلة الشفوية وإن كانت كما قدمنا مما يثبت المعلومات عند التلاميذ ويرشد المدرس إلى معرفة مقدار ما حصلوه، فإنها غير كافية ليبني عليها المدرس بناء يطمئن على بقائه إلا إذا عززها بالواجبات التحريرية ويقصد بها في الفصول الأولية تثبيت المعلومات عند الأطفال بالكتابة تطبيقاً على ما حصلوه من قبل أولاً فأولاً وتأكد المدرس من مقدار ما لتدريسه فيهم من الأثر. وفي الفصول المتقدمة يزاد على ذلك إعداد التلاميذ شيئاً تمهيدياً لعمل اليوم التالي.

وتعطى الواجبات التحريرية للتلاميذ بقصد عملها في الكراسات ولها من الفوائد ما يأتي:

(١) تربي في التلاميذ ملكة الاستقلال في العمل والفكر فهي بذلك من أحسن وسائط التربية.

(٢) تعود التلميذ استعمال وقته بعد خروجه من المدرسة في أشرف المقاصد.

(٣) تكون عوناً للتلميذ فيما بعد على مراجعة دروسه.

(٤) تمكن المدرس من تقدير نجاح عمله اليومي نجاحاً فعلياً.

(٥) توجد للأهالي فرصة لمراقبة عمل أبنائهم إذا كانوا ممن يهتمون بأمر تربيتهم وفي ذلك مساعدة للمدرسة يزيد بها حسن سمعتها.

(٦) توسع معارف التلاميذ لأنها تستلزم تشكيل المعلومات بأشكال متنوعة.

ولكي تأتي هذه الواجبات بالفوائد التي تقصد منها ينبغي للمدرس أن يتذكر أن الأطفال بعد عناء اليوم المدرسي في حاجة إلى الراحة وإلى اللعب ولهذا السبب يجب ألا يطالبهم بشيء كثير أو بشيء صعب بل ينبغي مراعاة ما يستطيع الأطفال عمله.

وإذا لم تلق المدرسة المساعدة التي تنتظرها من الأهالي على حمل أبنائهم على أداء واجباتهم التحريرية ينبغي للمدرس ترغيب الأطفال في أدائها مع المحافظة على مطالبتهم بها لتصحيحها في حينها.

ولكي لا يلجأ التلاميذ إلى طلب المساعدة من غيرهم على عمل الواجبات التحريرية ينبغي أن يبين لهم المدرس أن الغرض منها وقوفه على موضع الضعف منهم ليسهل عليهم فهم ما لا يستطيعون فهمه. وتكون الواجبات التحريرية:

(١) في الهجاء بكتابة ألفاظ مأخوذة من درس معين من كتب المطالعة تمثيلاً لقاعدة سبق تدريسها مع إيراد معاني الكلمات.

(٢) في الحساب– ويجب أن تعطي كل يوم تقريباً بشرط القلة في المقدار.

(٣) في الجغرافيا برسم المصورات ففي رسمها تربية للذوق والتدقيق في الأعمال واعتياد النظافة وهي من خير ما يستعين به التلاميذ على التحصيل في الجغرافيا.

(٤) في التاريخ– بكتابة ملخص الدرس الذي تلقوه في المدرسة.

(٥) في الترجمة– بالتطبيق على قواعد اللغتين.

(٦) في قواعد اللغة– بالتطبيق والإعراب والتحليل مع مراعاة الجدولة والتسطير والنظافة حتى تكون كراسات التلاميذ فيما بعد من أعمالهم التي يفتخرون بها.

(٧) في الإنشاء– بالتحرير في موضوعات عامة في شكل أجوبة لأسئلة بشرط ألا يزيد الجواب في كل موضوع على سطرين وبكتابة ملخص دروس المطالعة بغير ألفاظ الكتاب وبوصف قصير لنهر أو جزيرة أو غير ذلك.

وينبغي ألا يهمل تصحيح الواجبات التحريرية وإلا كان ذلك أشد ضرراً من عدم إعطائها. ويجب أن تعطى وتصحح تبعاً لخطة مرسومة بشرط توزيعها على أيام الأسبوع وإعطاء التلاميذ الوقت الكافي لأدائها وتعرفها. ويحسن أن يرسم الناظر لكل فصل خطة أسبوعية للواجبات التحريرية ويطبعها ويوزعها على المدرسين للعمل بمقتضاها بحيث يجددها كل ثلاثة أشهر على حسب مقتضيات الأحوال وبهذه الوسيلة يتسنى أحكام توزيعها وينبغي أن يكون لكل مادة كراسة خاصة بالواجبات التحريرية يطلع عليها ناظر المدرسة والمفتشون عند الاقتضاء للوقوف على حالة عمل المدرس وينبغي أن تصلح الواجبات التحريرية بحيث تُرد الكراسات إلى التلاميذ قبل مضي أسبوع من ساعة تكليفهم عمل تلك الواجبات ولذلك يجب على المدرس أن يخصص أوقاتاً معينة من زمنه للتصحيح.

وتصلح الواجبات التحريرية بالمداد الأحمر بخط جلى ويحسن أن يترك التلميذ سطراً أبيض بين كل سطرين ليتمكن المدرس من كتابة التصحيح جلياً. وعلى المعلم إذا أراد إعلاماً أن يعمله من غير أن يشوه هيئة الكراسة.

وينبغي ألا يغير المدرس من أعمال التلميذ إلا ما تدعو الضرورة إلى تصحيحه وأن يطالبه بكتابة أغلاطه على وجه الصحة هذا ويلزم أن يذيل كل تمرين بالدرجة التي يستحقها ثم بالتاريخ وإمضاء المدرس. ولابد من مراجعة التصحيح الذي كتبه التلميذ للتحقق من كتابته صحيحاً.

وإذا قصر التلميذ في أداء الواجبات التحريرية فخير عقاب له أن يحجز بعد الدرس لأدائها.

وعلى المدرس أن يعني بأخذ مذكرات مكتوبة في كراسة خاصة بالأغلاط المهمة التي يأتيها التلاميذ في دراستهم أثناء السنة المدرسية لكي يخصص لمراجعتها وقتاً معيناً في أواخر السنة حتى يستفيد التلاميذ من ذكرها وحتى يأتي عمله في التصحيح بأكبر الفوائد الممكنة.

٢- الامتحان

علمنا مما سبق أن قيمة التدريس تنحصر في مقدار ما يتعلمه التلميذ فهو القياس المضبوط لعمل المدرس ولا سبيل إلى قياس ذلك المقدار إلا الامتحان وهو إما شفهي بمثل الأسئلة الشفهية التي تقدم الكلام عليها وإما تحريري بالكتابة والاثنان لازمان للاختبار فهناك

موضوعات لا يمكن الاختبار فيها إلا شفهياً مثل المطالعة والمحادثة والمحفوظات والخطابة وهناك موضوعات أخرى لا يمكن الامتحان فيها إلا تحريرياً مثل الإملاء والإنشاء والرسم والخط.

وزيادة على ما تقدم ليس في أحد الامتحانين ما يغني عن الآخر فالامتحان التحريري غير كاف لتقدير الشخص من كل الوجوه فثم صفات عظيمة القيمة لا يكشفها إلا الامتحان الشفهي مثل مقدار سرعة إدراكه ومقدار نشاطه وقدرته على العمل وشغفه به شغفاً حقيقياً واحترامه لرؤسائه ومقدار ما وصلت إليه فضيلة الشعور بالواجب عنده ومقدار لين طباعه وأدبه وعطفه على الإنسانية، وبالجملة كل الصفات التي يبنى عليها نجاح المرء في هذه الحياة أي قيمته الأدبية.

ومع ما للامتحان الشفهي من الفوائد العظيمة فقد يمنع من استعماله في كل المواد أمور عدة. منها طول الزمن الذي يستلزمه اختبار التلاميذ فرداً فرداً. ومنها الملل الذي يعتري الممتحنين حتماً من جراء ذلك. ومنها الخوف من عدم المساواة بين الطلاب في الأسئلة الملقاة عليهم صعوبة وسهولة. ومنها أنه كثيراً ما يكون في الأسئلة الشفهية ما يساعد التلميذ على الإجابة مما يلحظه من وجه الممتحن، ومما يتلقطه من بوادر لسانه. وزيادة على ذلك أن أجوبة الأسئلة الشفوية كثيراً ما تكون عبارتها متقطعة لا يعتمد عليها في الحكم بإحاطة التلميذ بكل أجزاء الموضوع ، ولا سبيل إلى وقوف الممتحن على إحاطة الطالب بالموضوع كله إلا طول الزمن أو الامتحان التحريري.

وليس في الامتحان الشفهي ما يغني عن التحريري ففضلاً عن أن الامتحان التحريري هو الواسطة الوحيدة في اختبار معارف التلاميذ في المواد التي سبق ذكرها فبه فقط يتسنى إعطاء كل طالب في الامتحان استحقاقه بنسبة غيره مع القصد في الزمن.

والامتحان التحريري من أكبر الوسائط للوقوف على مقدار معارف التلميذ وقيمتها وعليه مُعول كبير في اختيار الأشخاص الأكفاء للمناصب العامة وغير العامة.

وفوائده التهذيبية للتلميذ كثيرة منها أنه يستلزم الروية والعناية باستعمال الألفاظ. ويستلزم أيضاً تتبع الانتباه بحصر الفكر في موضوع واحد زمناً. ويربي في التلميذ اعتياد تنظيم أفكاره والتزام التدقيق في العبارة مع تنسيق شكل الإجابة. وقد قال بعض علماء وظائف الأعضاء (إن إحكام الإجابة من كل الوجوه يدل على كبر المخ وسلامته) وهذا يتبعه ما يسميه علماء التربية نشاط العقل. هذا وكثيراً ما يمكن الاستدلال من مجموع أوراق الإجابة لشخص على كثير من صفاته العقلية والخُلقية.

ويذهب بعض الناس إلى أن الامتحان قد يأتي ببعض نتائج تخالف الواقع. منها أنه قد ينجح في أدائه شخص ناقص الكفاية ويخفق آخر كفء. ولكن هذا من قبيل المصادفة إذ قد يصيب الأول شيء من القليل الذي يعرفه فيجيد الإجابة وينجح ويصيب الثاني شيء من القليل الذي لا يعرفه فيسئ الإجابة ويخفق وهذه المصادفات نادرة الوقوع ولا يصح أن تجعل حجة تقلل من أهمية الامتحان.

ومنها أنه كثيراً ما يكون لهيئة الامتحان العام في نفوس بعض الطلاب إذا دخلوه لأول مرة من الهيبة ما يأتي من ورائه اضطراب في الأعصاب أو ذهول لا يتمكن الممتحن بسببه من إظهار كفايته وينشأ عن ذلك تأخره ومثل هذا الاعتراض لا يصح أن يعد من مثالب الامتحان بل هو دليل على أن التلميذ ناقص التربية لم يألف كمال النظام ولم يعود الشجاعة الأدبية وعدم التهيب مما لا شر فيه. والامتحان يكشف هذه الصفات بما يقضي به من السكون العام والعزلة التامة لكل فرد واستحالة الحصول على مساعدة من طالب آخر أو على كلمة تشجيع من ممتحن، فكأنه يتطلب من التلميذ أن يتحلى بفضيلة ملك النفس وضبطها ولا يخفى ما لهاتين الصفتين من عظيم القيمة في التربية.

هذا ويقول بعضهم "أن مثل الطفل في امتحانه كمثل نبات أزيل ما على جذوره من الطين للوقوف على كيفية نمائه فضعف وتأخر في النماء" ويدعون إلى ترك الطفل في هدوء كي ينمو عقله سليماً من تكديره بالامتحان. وكأن هؤلاء يعتقدون أن استظهار المعلومات وتشكيلها بأشكال وعبارات متنوعة مما يضعفها ويقلل مقدارها لا مما يزيدها تثبيتاً ومقداراً.

والامتحان أنواع: مدرسي وعام وامتحان مسابقة يقصد المكافأة المادية.

فالامتحان المدرسي ضروري جداً ولا يكون التعليم مبنياً على أساس متين إلا به فلا يمكن أن ينتقل المدرس بالتلاميذ إلى معلومات جديدة إلا إذا تأكد من تثبتهم من القديمة حتى تصلح أن تكون أساساً

للجديدة وهذا لا يمكن إلا بالامتحان وكذلك نقل التلميذ من فرقة إلى فرقة أرقى منها يستلزم الامتحان بالضرورة.

وينبغي للمدرس أن يمتحن تلاميذه امتحاناً تحريرياً مرة في كل أسبوعين أو مرة في الشهر حتى يعتادوا العمل من غير مساعدة فتتربى فيهم ملكة الاعتماد على النفس، ويعتادوا تنسيق التعبير عما في نفوسهم فتُغرس فيهم ملكة التدقيق في القول والنظام في العمل. ولا يتيسر بلوغ هذه الغاية إلا إذا عُني المدرس باختيار عدد من الأجوبة من بعض الأوراق وقراءتها على مسمع من التلاميذ، ليبين نقصها ثم يقوم هو بالإجابة عنها على السبورة بالطريقة التي يصح أن يأخذها الأطفال نموذجاً لإجابتهم في الامتحان من حيث صحة المادة والأسلوب وتنظيم الشكل والنظافة

وبحسن أن يكون الامتحان النهائي لغير المنتهين من المدرسة على مثال الامتحان العام في كل ما يمكن محاكاته من الترتيب المحكم والسكون التام وطبع الأسئلة وإجلاس التلاميذ متباعدين بحيث يتعذر عليهم محاولة الغش حتى لا تكون هيئة الامتحان العام غير مألوفة لهم أما الامتحان العام فالغرض منه منح الطلاب شهادات تدل على مقدار كفايتهم وأهليتهم لما يراد منهم وهذا الامتحان ضروري تقدير درجات تحصيل الأشخاص حتى يسند إلى كل منهم ما يستطيع عمله وبه تختار الأشخاص للخدمة العامة.

وأما امتحان المسابقة الذي يقصد منه إنالة الممتحن جائزة مادية

فمضاره عظيمة منها غرس الأثرة في قلب التلميذ ومنها إيجاد الحسد والبغضاء بين المتسابقين ومنها اشتغال التلميذ حباً في المكافأة لا حباً في العلم لذاته ومنها داوم توجيه المدرس عنايته إلى من يتوسم فيهم النجاح في مثل هذا الامتحان وتركه الباقين ومنها انهماك المتسابقين في العمل فوق طاقتهم فتتلف بذلك صحتهم.

ولما لم تكن لهذا الامتحان فوائد تفضل فوائد الامتحان المدرسي أو الامتحان العام حسن منعه لما فيه من المضار وإن كان يلجأ إليه أحياناً كما في أحوال منح امتياز التعليم المجاني إذا كان عدد المحال قاصراً.

ولنظام الامتحان عامة ينبغي مراعاة السكون التام والعزلة بإجلاس التلاميذ متباعدين حتى لا يتمكنوا من مساعدة بعضهم بعضاً مع التزام كل الجلوس في مكان معين حتى ينتهي الامتحان.

ومما تجب ملاحظته في الامتحان الأسئلة فينبغي أن يكون الغرض منها الوقوف على ما يعرفه الطالب لا على ما لا يعرفه ولذلك ينبغي أن يراعي في تعيينها ما يأتي:—

(١) أن تكون مناسب للزمن بشرط أن التلميذ المتوسط السرعة في التفكير وفي الكتابة يستطيع الإجابة عنها في الزمن المعين.

(٢) أن تكون من البرنامج المقرر بشرط اختيارها ملائمة لسن التلاميذ ومعلوماتهم ولذلك يحسن أن يعينها مدرس الفصل أو خبير بالبرنامج

وباستعداد التلاميذ. وفي هذه الحالة يتعين على التلاميذ الإجابة عن كل الأسئلة الموضوعة فإذا عينها غيره وجب أن يكون اختيارها مؤسساً على البرنامج وكتب الدراسة وفي هذه الحالة ينبغي أن يكون عدد الأسئلة أكثر مما يطلب من التلاميذ الإجابة عنه فإذا طولبوا بالإجابة عن تسعة أسئلة مثلاً حسن أن يترك لهم اختيارها من اثني عشر وفي هذا ضمان للعدل ولاسيما إذا تعدد المدرسون الذي تلقى عليهم الطلاب دروسهم.

(٣) ينبغي أن يكون في استطاعة التلميذ المتوسط الإجابة عنها وأن تكون خالية من الألغاز واضحة العبارة سليمة المعنى منطبقة على الواقع لا تحتمل غير المقصود منها.

(٤) ينبغي أن تختار بحيث أن الطالب القليل الذكاء الذي جد في التحصيل استعداداً للامتحان يجد فيها مجالاً لإظهار شيء مما حصله وبحيث يجد الذكي مجالاً لإظهار ذكائه.

(٥) ينبغي ألا تشمل الأسئلة شيئاً كثيراً من الجزئيات التافهة.

(٦) ينبغي أن تطبع الأسئلة بحيث تكون الأوراق نظيفة ويكون الخط جيداً وواضحاً.

(٧) يحسن ألا تبين الدرجة المخصصة لكل سؤال على ورقة الأسئلة حتى لا يطمع التلميذ في الإجابة عن الأسئلة المخصصة لها درجات عالية لئلا يضل فتفوته فرصة الإجابة عما يستطيع إحسان الإجابة عنه.

ولتقدير الدرجات على أوراق الإجابة ينبغي أن تقسم درجة النهاية الكبرى أقساماً تختلف تبعاً لحالة الأسئلة مع تخصيص نحو العُشر للنظافة وحسن الأداء وتنسيق لأجوبة.

ولا يصح أن تقدر الدرجة على جميع الأسئلة بوجه عام إذ ليس في هذا ضمان للعدل وخير طريقة أن يقرأ الممتحن أولاً الجواب عن السؤال الواحد في أوراق عدة حتى يعين في نفسه الحد الأعلى المنتظر من الطلاب وحينئذ يستطيع وضع الدرجات بطريقة عادلة وبعد الانتهاء من تقدير الدرجات على الجواب الأول في جميع الأوراق يشرع في تقدير درجات ما بعده من الأجوبة بالطريقة عينها.

وفي تقدير الدرجات على أوراق الإجابة في امتحان المسابقة ينبغي بعد انتهاء التقدير على النحو السابق فصل الأوراق التي منحت درجات متساوية وموازنتها بعضها ببعض بإعادة قراءة كل واحدة إلى آخرها أثر الأخرى إذا اقتضى الحال الترجيح بينها.

وليعلم المدرس أن العناية بالامتحان ونظامه وسيره على الطريقة التي يجب أن يسير عليها والاستعداد له مما يؤثر في سمعة المدرسة أدبياً ويحمل على الثقة بها وبأعمالها عند التلاميذ وأهليهم.

تاريخ التربية في مصر

ليس للغة قدماء المصريين على ما نعلم أدبيات يمكن الرجوع إليها لمعرفة آرائهم في التربية ولكن آثارهم وعلى الخصوص النقوش التي ترى في مقابرهم تدل دلالة منقطعة النظير على أن بلادهم منبع العلوم والمعارف ومهد التمدين وليس من بين ما أسسه المصريون قديماً أهم من المعاهد التي لها علاقة بحياتهم الاجتماعية وإذا اعتبرنا حالة البلدان الأخرى في العصور الأولى من القرن العاشر إلى القرن العشرين قبل المسيح، حين كانت مصر تضيء العالم بأسره بأنوار مدنيتها حنينا رؤوسنا احتراماً لتلك المدنية واعترفنا لمصر بما قد أغدقته من الخير على بني الإنسان.

ولم تكن التربية في مصر بعد عهد الفتح الإسلامي مما لا تفتخر هي به فقد أنشئ جامع عمرو بن العاص سنة ٦٤٣ بعد المسيح وأسست فيه مدرسة بلغ عدد الحلقات (الفصول) بها في وقت ما أكثر من أربعين حلقة وفي سنة ٧٧٨م تم إنشاء جامع أحمد بن طولون وكان يدرس به القرآن الكريم والحديث والفقه والطب وأنشئ بعد ذلك الجامع الأزهر سنة ٩٧٠م وأخذ يتسع نطاق الدراسة فيه شيئاً فشيئاً حتى عم نفعه كل الآفاق وتخرج فيه من كبار العلماء والأئمة والمؤرخين والشعراء والقضاة العدد العظيم.

ومما ذكره المقريزي أنه من ابتداء الدولة الأيوبية سنة ١١٧١م لغاية دولة الغوري سنة ١٥١٦م بلغ عدد ما أنشئ من المدارس المساجد

والجوامع وغير ذلك بالقاهرة فقط –وهي الآن زينتها– ١٥٥ وكان بمعظمها خزائن الكتب ولم تخل الأرياف والمدن الأخرى في أنحاء القطر من كثير منها وكانت سبباً في نشر التعليم انتشاراً قال فيه ابن خلدون في مقدمته (ونحن لهذا العهد نرى أن العلم والتعليم إنما هو بالقاهرة من بلاد مصر لما أن عمرانها مستبحر وحضارتها مستحكمة منذ آلاف من السنين فاستحكمت فيها الصنائع وتفننت ومن جملتها تعليم العلم).

ولم يزد عدد ما فتح من المدارس بمصر في مائتي السنة السابقة لحكم محمد علي باشا أي قبل سنة ١٨٠٥م على ما يتجاوز العقد الثاني أما في عهده فيستدل على حالة التربية مما قاله سعادة أمين باشا سامي في كتابه المسمى "التعليم في مصر" (لقد كان رجوع العلم إلى ربوعه معقوداً بنواصي محمد علي باشا مؤسس الحكومة المصرية فقد خطا بالقطر فيه الخطوة الأولى فأثمر فيه ثمراً يانعاً وذلك أنه لما قدر من مبدأ الأمر مزايا العلم حق قدرها وأدرك أن الواسطة الوحيدة في التدرج على مراقي العلوم هي أوربا أرسل البعثات من الشبان المصريين وغيرهم إلى حواضرها ليتربوا بها وكان جملة من أرسلهم في مدة ولايته ٣١٩ طالباً أنفق عليهم ٣٧٣٣٦٠ جنيهاً).

اهتم المغفور له محمد علي باشا في بدء توليته رغبة منه في ترقية مصر بإرسال البعوث إلى أوربا ثم بترجمة الكتب المدرسية في جميع العلوم الحربية والرياضية والطبيعية والتاريخية وأمر بطبعها في مطبعة بولاق التي أنشئت سنة ١٨١٢ وكان كلما أتم عدد من الطلبة دروسهم

في أوربا وعادوا إلى مصر زاد في عدد المدارس التي كان يعني بتأسيسها على الطراز الأوربي. وكانت الحكومة تتولى أمر الإنفاق على جميع التلاميذ من غذاء ومسكن وملبس في ست عشرة مدرسة خصوصية وفي أربع وخمسين مدرسة ابتدائية أسست جميعاً لغاية سنة ١٨٣٧ وكان يعتمد في تعمير هذه المدارس لغاية سنة ١٨٣٥ على شبان المماليك الشراكسة وأبناء خدمة وأبناء الموظفين والضباط ثم أبناء الأهالي المصريين بصفة استثنائية وفي أحيان بطريقة قهرية لأن الأهالي لم يكونوا إذ ذاك ليعتنوا بإدخال أولادهم المدارس بالرغم من أن الأجور المدرسية لم تكن معروفة وقتئذ.

ولما شعر محمد علي بحاجته إلى الضباط والموظفين الملكيين لاستخدامهم في إدارة شئون البلاد أنشأ أولاً مدرسة عسكرية بالقلعة ثم صدر أمره تواً بنقلها إلى أسوان وكان ذلك سنة ١٨١٦ وفي سنة ١٨١٨ أنشأ مدرسة لتخريج المهندسين الملكيين وفي سنة ١٨٢٥ فتحت مدرسة الطب وكانت طلبة هذه المدارس ممن تعلموا بالكتاتيب والجوامع ولم يكن لهم إلمام بمبادئ العلوم التي كان يراد تعليمهم إياها ولذلك كان يتعين على كل مدرسة من هذه المدارس أن تعطي تلاميذها دروساً ابتدائية في الأشياء الأولية الضرورية حتى تعهدهم تدريجاً إلى تلقي مبادئ العلوم الخصوصية التي أسست المدرسة من أجلها.

ولما كثرت المعاهد العلمية أنشأ لها ديواناً مخصوصاً سنة ١٨٣٦ وشكل به مجلساً سماه مجلس شورى التعليم لتقرير نظام التعليم بالمدارس

وكان مما قرره إنشاء الخمسين مدرسة التي سبقت الإشارة إليها ثم أسس نظام التعليم وقسم المدارس على حسب النظام الفرنسي إلى ابتدائية وثانوية وعالية وكان التعليم بها باللغة التركية في المبدأ ولما كثر عدد أبناء المصريين فيها تغيرت الحال وصار التعليم باللغة العربية ولم يكن أن تسير المدارس التي استحدثت سيراً حسناً إلا بعد مضي عشر سنوات من تأسيسها بسبب اضطرار الحكومة إلى الموظفين فتأخذ التلاميذ وتستخدمهم قبل أن ينجحوا بمدرسهم وبلغت ميزانية التعليم بمصر سنة ١٨٣٩ مبلغاً قدره ٤٦٧٨٤ جنيهاً وكان عدد تلاميذ المدارس كلها في تلك السنة تسعة آلاف وفي سنة ١٨٤٢ بلغت الميزانية ٨٨٢١٥ جنيها وكانت إيرادات القطر في السنة المذكورة ٢٩٢٦٧٢٥ جنيهاً وكانت الأهالي في أول الأمر عقبة كؤداً في سبيل تعليم بنيهم كما أن تعليم البنات لم يصادف قبولاً في عصره ولذلك اضطر إلى إصدار أمره بشراء عشر جوار سودانيات صغيرات السن لتلقي فن الولادة وفي سنة ١٨٣٩ أنشأ المرصد الفلكي بقرب بولاق وكان عدد مدارس الحكومة في تلك السنة ٦٣ منها ٢٩ ثانوية و ١١ عالية وكان فيها من التلاميذ ١٠٥١٥ تلميذاً وفي عهده أسست الجاليات الأوربية مدارس لتعليم ذراريهم وغيرهم.

وكان عهد إبراهيم باشا قصيراً وجاء بعده عباس باشا الأول سنة ١٨٤٨ وفي عهده أرسل إلى أوربا تسعة عشر طالباً واستمرت ترجمة الكتب وطبعها وأنشأت جمعية الفرير مدرستين وفتح المرسلون الأمريكيون مدرسة.

وقد جاء في كتاب" القول التام في التعليم العام" تأليف يعقوب أرتين باشا ما يأتي "وفي نحو سنة ١٨٥٠ بينما كانت تلك المدارس آخذة تأتي ببعض الثمرات وأصبحت التلاميذ التي تحضر بالمدارس الابتدائية والثانوية تدخل في المدارس العالية حاصلة على معارف أرقى سنة فسنة أغلقت المدارس دفعة واحدة ووقف سير التقدم" وكان السبب في إغلاق تلك المدارس أن الحكومة كانت ألغت احتكار بعض الأصناف التي كانت حفظتها لنفسها أيام محمد علي فاستغنت بذلك عن كثيرين من الموظفين الذين كانت عملية الاحتكار تستلزم استخدامهم وبهذا العمل قلت الحاجة إلى المدارس التي لم يكن الغرض من إنشائها سوى تخريج الموظفين.

وفي سنة ١٨٥٤ تولى سعيد باشا فأرسل أربعة عشر طالباً إلى أوربا والمدارس التي كانت بمصر في مدته المدرسة الحربية بالقلعة وبها فرقة المحاسبة ومدرسة الهندسة بالقناطر الخيرية ومدرسة الطب والولادة وفي عهده أنشأ الأقباط مدرستين سنة ١٨٥٥ والطائفة الإسرائيلية واحدة سنة ١٨٦١ وفتح المرسلون الأمريكيون مدرسة لتعليم البنات وأخرى فتحها الفرنسيسكان الإيطاليون سنة ١٨٥٩.

وفي سنة ١٨٦٣ تولى إسماعيل باشا واهتم بإرسال البعوث إلى أوربا حتى بلغ عدد الطلبة بها سنة ١٨٧٩ مائة واثنين وسبعين طالباً، وشرع سنة توليته في فتح مدارس جديدة من كل الدرجات وكان أول من عنى بالشئون الصحية للمدارس واهتم بإعادة نظارة المعارف ثانية سنة

١٨٦٣ إلى نظامها التي كانت عليه سنة ١٨٣٦ وقد جاء في كتاب القول التام ما يأتي: "وهنا استعملت العجلة فامتلأت المدارس الابتدائية والثانوية والعالية من تلامذة أخذوا بالصدفة ووزعوا عليها بعد امتحان خفيف لم ينظر فيه إلى معلومات الطالب في العلوم والآداب بعين الاعتبار وتقرر أن تدرس بالمدارس العالية المواد التي كانت تدرس في نظيراتها قبل سنة ١٨٥٠ بمعنى أن التلامذة كانوا يتعلمون مع بعض العلوم أصول اللغة العربية وكانوا يعرفونها قليلاً ومبادئ اللغة الفرنسية وكانوا يجهلونها بالمرة وبالجملة كانت المواد التي تدرس في كل مدرسة عليا عبارة عن مخلوط لا أساس له يدخل تحته المواد المقررة للمدارس الابتدائية كالخطوط وقواعد اللغة والمواد المقررة للمدارس العالية كالعلوم النظرية والعملية الخاصة بها ولا شك أن هذه الحالة إنما كانت وقتية".

ومنذ عهد محمد علي باشا إلى سنة ١٨٦٧ كان كل تلاميذ المدارس يتعلمون بالمجان وتقوم الحكومة بمأكلهم ومبيتهم وملبسهم وتعطيهم مكافآت سنوية ومرتبات شهرية وفي سنة ١٨٦٨ أحدث إسماعيل باشا أقساماً خارجية وفي سنة ١٨٧٤ تقررت المصروفات المدرسية لأول مرة على بعض التلاميذ ولم تجعل إلزامية إلا بعد ذلك بزمن وفتحت مدارس جديدة مثل مدارس الحقوق والمساحة والعمليات واللسان المصري القديم والمحاسبة وفرقة التلغراف العربي وفرقة الرسم وفرقة النقاشين وفي سنة ١٨٦٧ أنعم على مدارس الأقباط بألف وخمسمائة فدان ووقف أطيان تفتيش الوادي وقدرها ٢٢ ألف فدان

لإنشاء مدارس ومكاتب بالأقاليم وفي إبريل سنة ١٨٦٨ شكلت جمعية من معظم رؤساء الحكومة للنظر في تعميم نشر التعليم تدريجاً بالديار المصرية وتلى على أعضائها قرار مجلس شورى النواب القاضي بإيجاد المدارس التي تلزم لجهات الأقاليم وكذلك تلى عليهم تقرير علي مبارك بك وكيل ديوان المدارس إذ ذاك في بيان الإجراءات اللازمة لتنظيم تلك المدارس بطريقة تضمن إنتاجها أحسن الفوائد للحكومة والأهالي معاً وقد جاء في عبارة التقرير بالحرف الواحد ما يأتي: "وهذا لتحسين حالهم (التلاميذ) واستقبالهم ومنفعتهم الخصوصية العائدة إليهم مع المنفعة العمومية على الحكومة من تهذيب رعاياها وإصلاح حالتهم ووجود التعاون بينهم ومعاونتهم لأوطانهم" فأصدر القرار الآتي "فمن بعد المداولة.... رؤى لتنفيذ ما خطر بالأفكار الخيرية الخديوية من جعل المكاتب والمدارس الأهلية في المدن وسائر بلاد القطر في أسلوب يوصل شبان الوطن إلى اكتساب التربية الحسنة عليهم وعلى الوطن انقسام مسألة التربية إلى ثلاثة أقسام:

القسم الأول فيما يختص بمكاتب المدن الكبيرة.

والقسم الثاني في تنظيم مكاتب القرى والنواحي.

والقسم الثالث فيما يختص بالمدارس المركزية التي يصير إنشاؤها في مراكز المديريات" وفي شهر مايو من السنة عينها صدر الأمر الكريم باعتماد هذا القرار وتنفيذه.

وفي سنة ١٨٧٢ أسست مدرسة دار العلوم وفي سنة ١٨٧٤

فتحت بين مدارس أخرى مدرسة العميان والخرس وفي سنة ١٨٧٥ كان عدد مدارس الحكومة ٣٥ مدرسة للبنين والبنات والمدارس الأهلية ١٩ ومدارس المرسلين المسيحيين ٧٤ والمدارس الأولية (الكتاتيب) ٤٦٩٦ وكان مجموع المعلمين ٦١٣٣ ومجموع التلاميذ ١٤١٤٠٦.

وكان عدد الجرائد في عهد إسماعيل باشا ٢٧ منها تسع كانت تحرر باللغة العربية وبها ارتقت صناعة الإنشاء وانتقلت الحركة الفكرية.

وفي سنة ١٨٧٩ تولى محمد توفيق باشا واستمر الحال على ما كان عليه وبلغ عدد الطلبة الذين أرسلوا إلى أوربا من سنة ١٨٧٩ إلى سنة ١٨٨٤ اثنين وأربعين طالباً.

وفي سنة ١٨٨٠ تشكل مجلس للنظر في حالة التعليم في مصر بناء على طلب ناظر المعارف إذ ذاك وبعد أن بحث في إحصاء التعليم وقارنه بسكان القطر حينئذ وكان ٥٥١٠٢٨٣ قرر تحسين التعليم الابتدائي ونشره بزيادة عدد المدارس وبإنشاء مدرسة للمعلمين وتوسيع التعليم بالكتاتيب بإنشاء ثلاثة أنواع منها- ففي كل قرية من القرى البالغ عدد سكانها من ألفين إلى خمسة آلاف نفس ينشأ مكتب درجة ثالثة يعلم فيه القرآن الكريم والدين والقراءة والكتابة والقواعد الأربع الأصلية في الحساب وينشأ في كل بلد مركز يبلغ عدد سكانها من خمسة آلاف إلى عشرة آلاف مكتب من الدرجة الثانية يعلم فيه زيادة على ما في مكتب الدرجة الثالثة تاريخ الوطن وبعض مبادئ التاريخ الطبيعي وتمرينات عملية على قياس الخطوط والسطوح والأجسام البسيطة وفي

كل من مصر والإسكندرية وفي كل بندر من بنادر المديريات والمحافظات وفي كل بلد من البلاد المهمة التي يبلغ عدد سكانها عشرة آلاف فأكثر ينشأ مكتب من الدرجة الأولى لإعداد تلاميذ للتعليم التجهيزي (الثانوي) فإذا لم يرد من أتم الدراسة بمثل هذا المكتب الالتحاق بالمدارس الثانوية وكان يرغب في الاستمرار في الدراسة فتحت له ولأمثاله مدارس تعلم فيها المساحة والزراعة والتاريخ الطبيعي المطبق على الزراعة إذا كانوا من جهة يشتغل أهلها بالزراعة.

أما إذا كان المتممون لدراسة مكاتب الدرجة الأولى في جهة يشتغل أهلها بالتجارة أنشئت لهم مدارس يعلم فيها الحساب التجاري والخط وإمساك الدفاتر وملاحظات عامة في التجارة والصناعة واستحسن المجلس أن تفرض ضريبة على الأهالي بنسبة ما يدفعونه من الأموال وتخصص للتعليم.

وقرر المجلس كذلك تحسين حالة المدارس عامة والتمس إنشاء مدرسة للزراعة وأخرى للطب البيطري ومجلس لكل مدرسة عالية للنظر في شؤونها لتحسين حالها وإيجاد مجلس للمعارف العمومية وإنشاء مكتبات للمدارس ومجلس تأديب.

وفي سنة ١٨٨١ صدر أمر عال بتشكيل المجلس العالي ويكون من اختصاصه النظر في مشروعات القوانين واللوائح المختصة بالتعليم وفي إنشاء مدارس جديدة وتقرير كتب الدراسة وترقي المعلمين.

وفي سنة ١٨٨٤ بدأت النظارة نظام التفتيش على المدارس الأجنبية وخصصت لها إعانات مالية وفي سنة ١٨٨٥ وضعت النظارة

مناهج للتعليم الابتدائي والثانوي على نظام مدارس أوربا على سبيل التجربة وفي سنة ١٨٨٦ صودق على منهج مدرسة المعلمين التوفيقية وجعلت المسامحات الصيفية لأول مرة في زمن الصيف بعد أن كانت تعطى في شعبان إلى ما بعد عيد الفطر.

وفي سنة ١٨٨٥ شكلت لجنة تنظيم الامتحانات والبحث في مناهج المدارس الابتدائية والثانوية فقررت سنة ١٨٨٧ تغيير خطط المناهج وإحداث امتحان شهادة الدراسة الثانوية ومن ذلك الحين تقرر ألا يقبل تلميذ في المدارس العالية إلا بتلك الشهادة وفي سنة ١٩٠٧ عدلت خطة الدراسة وقسمت مواد الدروس إلى علمي وأدبي بعد السنة الثانية وفي سنة ١٨٨٨ تقرر ألا تكون مدرسة دار العلوم مقصورة على تخريج معلمين ، بل تكون معدة لتخريج قضاة شرعيين وألحقت النظارة بالمدرسة فيما بعد قسما لتخريج معلمين أحسن كفاية من مدرسي الكتاتيب ثم ألغته بعد ذلك.

وفي أكتوبر سنة ١٩٢٠ تغير نظام المدرسة تغيراً كلياً وأنشئت بها مدرسة تجهيزية ملحقة بدار العلوم يدخل طلبتها امتحان شهادة الدراسة الثانوية بقسميها لتأديته في غير اللغة الأجنبية التي يستعاض عنها بالعلوم الشرعية وعلم الحياة وعلم نظام الحكومات والخط.

وفي سنة ١٨٨٩ حول قلم الترجمة إلى مدرسة معلمين لتخريج مدرسي اللغة الانجليزية وسميت مدرسة المعلمين الخديوية وسارت على المنهج الذي كانت تسير عليه مدرسة المعلمين التوفيقية لتخريج مدرسي اللغة

الفرنسية وفي سنة ١٨٩٠ جعلت الكتاتيب الأهلية بالقطر المصري تحت إشراف نظارة المعارف وسلطتها وتقرر ألا يفتح أي كتاب إلا بترخيص من النظارة وفي السنة عينها تشكلت لجنة علمية استشارية بدل مجلس المعارف وفي سنة ١٨٨٩ بدأت المعارف بإرسال بعثات المدرسين إلى بلاد الانجليز وفي سنة ١٨٩١ تقررت لائحة امتحان شهادة الدراسة الابتدائية.

وفي عهد توفيق باشا فتح من المدارس الأهلية عدا ما كان بها قبل توليته ٣١ مدرسة ومن المدارس الأوربية ٨٩ مدرسة.

وفي يناير سنة ١٨٩٢ تولى صاحب السمو عباس حلمي الثاني الحكم وفي أيامه زاد إقبال المصريين على التعلم في عواصم أوربا وعلى الخصوص الذين يتعلمون على نفقة أهليهم حتى بلغ عددهم في سنة ١٩١٤ سبعمائة وخمسين طالباً وشرعت الحكومة في إرسال طلبة على نفقتها من سنة ١٩٠٩ لغرض إعداد معلمين في جميع فروع التعليم.

ومن سنة ١٨٩٤ فصاعداً أنشئت عدة مدارس ابتدائية وثانوية وخصوصية للبنين والبنات والمعلمين والمعلمات الأولية وفي سنة ١٨٩٧ تقرر أن تعطي النظارة إعانة للكتاتيب وأنشئت لائحة في السنة التالية لامتحان معلميها وصار معمولاً بها إلى أن سنت لائحة امتحان شهادة الكفاءة للتعليم الأولى سنة ١٩١١.

وفي سنة ١٩٠٦ صدر أمر عال بإنشاء إدارة خاصة بالتعليم الفني.

وفي سنة ١٩٠٧ أنشئت مدرسة القضاء الشرعي ومدرسة المعلمين

الخديوية الابتدائية وأعيدت المجانية بالمدارس الثانوية وفي سنة ١٩٠٨ أسست الأهالي الجامعة المصرية وفي سنتي ١٩١٠ و١٩١١ أسست مدرستا التجارة العالية والمتوسطة ومدرسة الزراعة المتوسطة بمشتهر والمدرسة العباسية الثانوية ومدرسة التدبير المنزلي بالقبة.

وفي سنة ١٩١٢ ألغيت الدروس الخصوصية التي كان يقصد بها ترقية معارف الفقهاء والعرفاء لكثرة مدارس المعلمين الأولية وتولت نظارة المعارف إدارة مدرسة طنطا الثانوية.

وقد شرعت مجالس المديريات في القيام بالتعليم بما لها من الاختصاص الممنوح بمقتضى القانون رقم ٢٢ الصادر باعتماده أمر عال في سبتمبر سنة ١٩٠٩ ويقضي هذا القانون أن لمجلس المديرية أن يقرر رسوماً مؤقتة في المديرية لإنفاقها على المنافع العمومية ومنها التعليم وأن للمجلس أن يستعمل تلك الرسوم بأكملها للتعليم وقراره في وضع الرسوم وفي تخصيصها يكون قطعياً ويصدر به الأمر العالي- ومما جاء به أن المجلس عليه أن يخصص للتعليم الأولي ومنه تعليم الزراعة والصناعة اليدوية سبعين في المائة من مجموع الرسوم التي تخصص للتعليم والثلاثون في المائة الباقية تنفق على التعليم الابتدائي وما فوقه والوزارة الآن تدير جميع مدارس المعلمين والمعلمات عدا اثنتين.

وقد بلغ عدد المدارس الأهلية التي فتحت في عهد سمو عباس الثاني ٥٤٧ مدرسة غير مدارس مجالس المديريات وعدد المدارس الأوربية ١٧١ عدا التي فتحت في عهد أسلافه.

وفي ديسمبر سنة ١٩١٤ تولى الحكم السلطان حسين كامل الأول وكان في أول عهده يزور المدارس ويكافئ النابغين من تلاميذها وتلميذاتها وقد قال سعادة أمين باشا سامي في كتابه (التعليم في مصر) أن عدد المعاهد في أيامه كانت ٦٨ من المدارس الأميرية و١٣٢ لمجالس المديريات و٥٩٤ مدارس أهلية و٣٢٥ مدارس أجنبية و٣٥٣ معاهد دينية و٧٢٤٦ مدارس أولية (كتاتيب) وجملة الجميع ٨٧١٨.

وفي ٩ أكتوبر سنة ١٩١٧ تولى عظمة السلطان أحمد فؤاد ملك مصر والأمل وطيد أن يرتقي التعلم في عهده ارتقاء تقر به عيون الأمة وقد دلت البوادر على ذلك بما أنشئ من المدارس العالية والثانوية والابتدائية والأولية للبنين والبنات وبما شرع فيه من نشر التعليم الأولي انتشاراً محسوساً هذا وقد زادت الحكومة فعلا منذ أعلن استقلال البلاد في مارس سنة ١٩٢٢ في عدد البعثات العلمية وفي عدد الطلبة في أوربا للتخصص في كل صنوف العلوم والفنون من سياسية وحربية وأدبية وصناعية وغير ذلك وقد شكلت لهذا الغض لجنة تسمى اللجنة الاستشارية لبعثات الحكومة وأرسل من الطلبة في هذا العام عدد لم يسبق له نظير.

دراسة الطفل أو علم النفس

يعتبر "هربارت" النفس كائناً بسيطاً غير متغير ليس لها في الأصل حالات ولا قوى ولا عمل وأنها باتحادها بالجسم تشترك معه في حمل المعلومات ويكون عملها إذ ذاك غير قابل للانعدام ولذلك يعتقد أنها غير فانية وهو يقول بألا تربية بغير واسطة الجسم. وأعضاء الحواس هي الأبواب التي منها تدخل المعارف للحياة العقلية فلا شيء يصل إلى العقل إلا من طريق الحواس ، ولذلك تجب تربيتها فهي أبواب مغلقة لابد من فتحها حتى تدخل الدنيا الخارجية في العقل ولابد أيضاً من تربية حساسيتها حتى تنقل إلى العقل آثاراً للأشياء المختلفة في الكون نقلاً سريعاً بصورة واضحة لا يمحوها الزمان.

وقال أيضاً "لا تدخل النفس في علاقاتها بالحياة الخارجية إلا بواسطة المجموع العصبي وكلما ارتقى ارتقت معه المعلومات".

ويتركب المجموع العصبي من جزأين عظيمين- الأول المجموع المخي الشوكي وهو يتكون من الدماغ والنخاع الشوكي والأعصاب المتشعبة منهما- والثاني المجموع السمباتوي وهو أعصاب تخرج من عقد عصبية موضوعة على جانبي العمود الفقري وتتصل بأعصاب المخ والنخاع الشوكي بفروع دقيقة وتتوزع في أعضاء الجسم والأعضاء المركزية للمجموع العصبي هي الدماغ ويخرج منه اثنا عشر زوجاً من الأعصاب تتوزع في أهم أعضاء الوجه والنخاع الشوكي ويخرج منه واحد

وثلاثون زوجاً تتوزع في الأطراف، وفي جميع العضلات.

والأعصاب هي خيوط غاية في الدقة وهي إما أعصاب حس أو أعصاب واردة وهي التي تنقل الآثار من أجزاء الجسم إلى الأعضاء المركزية. وإما أعصاب حركة أو أعصاب صادرة وهي التي تنقل الآثار من المراكز العصبية إلى أطراف الجسم. وأعصاب النخاع الشوكي تسمى أعصاباً مختلطة لأنها تقوم بالعملين.

أما المراكز العصبية فأهمها الدماغ ولذلك كان غلافه (الجمجمة) متيناً جداً ويشمل الدماغ المخ الذي هو مركز التفكر والإحساس والإرادة. والمخيخ وهو مركز تنظيم الحركات الصادرة من المخ والنخاع المستطيل وهو مركز الأعمال المنعكسة وواسطة ربط النخاع الشوكي بالمخ والمخيخ.

والنخاع الشوكي هو مركز الأعمال المنعكسة أيضاً وواسطة وصل أعصاب المخ والمخيخ بكل أجزاء الجسم ما عدا الوجه.

ويكون نمو المجموع العصبي تابعاً لتربية الحواس وتربية الإرادة وتكوين العادات البدنية فإذا عنى المدرس بتربية أعضاء الحس وتمرينها تمريناً صحيحاً وبتربية الإرادة التربية الصالحة حتى يتحول بعض الغرائز مثل التقليد والمنافسة وحب التملك إلى غايات يستخدمها الإنسان فيما يعود عليه بالخير وإذا عنى كذلك بتكوين العادات البدنية حتى تنقله إلى منزله أرقى نمت أجزاء المجموع العصبي معاً على نسبة منتظمة.

هذا وإذا اختبرنا حياتنا العقلية وجدنا أن هناك أشياء قد تحصل بغير مجهود منا فتترك فينا آثاراً هي المعلومات وتسمى فكراً. فإذا أثرت فينا بما يسرنا أو يؤلمنا سمي الأثر إحساساً أو وجداناً وأخيراً قد تصدر منا أعمال بقصد تحقيق رغبة معينة فهذه الرغبة تسمى بالإرادة وينسب (هربارت) مجموع هذه إلى العقل.

وبياناً لطريقة الحصول على المعلومات بواسطة الحواس نضرب المثل الآتي:

إذا أمسك أحدنا بقطعة من السكر ونظر إليها ثم وضعها في فمه انتقل إلى عقله أثر من ملمسها وصلابتها ووزنها ثم بياضها ثم حلاوتها فهذه الآثار المفردة هي المعلومات الأولية التي دخلت العقل وكونت فيه بمجموعها صورة للسكر فالفكرة العمومية عن السكر وهي المركبة من آثار وصلت إلى العقل بطريق الحس تسمى الملاحظة. فالملاحظة إذن هي مجموع آثار يدركها العقل خاصة بشيء واحد سواء أكانت تلك الآثار دخلت العقل من طريق حاسة واحدة أم من طريق حواس متعددة.

والحواس ست وهي حاسة الأبصار وعضوها العين وحاسة السمع وعضوها الأذن وحاسة الشم وعضوها الأنف وحاسة الذوق وعضوها اللسان وحاسة اللمس وعضوها الجسم كله وأكثر أجزاء الجسم حساسية طرف اللسان وأنامل الأصابع والشفتان وحاسة العضل وهي التي نتعرف بها الوزن ومقدار تماسك أجزاء الأشياء بعضها ببعض.

وتتأثر الحواس بعوامل مختلفة فعامل حاسة النظر مثلاً الأشعة

الضوئية ولا تأثير لهذه في تعرف شكل الجسم إلا إذا كان ذلك الجسم سبق أن تناولته حاسة اللمس لأن معرفتنا بالخواص الهندسية للأجسام لا تكون تامة بالنظر وحده ولذا يرجع إلى حاسة اللمس في إصلاح الخطأ الذي ينشأ عن حاسة الإبصار وبناء على ذلك تعتبر حاسة اللمس أصلاً في حصولنا على المعلومات الأساسية للخواص الهندسية للأجسام. ومن الحواس ما يزود العقل بآثار عدة لشيء واحد وهي حواس اللمس والإبصار والعضل فبواسطتها نتعرف الملمس ودرجة الحرارة والشكل والحجم واللون والبعد والكثافة وتماسك الأجزاء ومنها ما لا نستفيد منه إلا أثراً عقلياً واحداً وهي السمع والذوق والشم ومن هذا نستدل على المكانة العالية لحاستي اللمس والإبصار على الخصوص في حصولنا على المعلومات من المحسات وأقل الحواس قيمة في التربية هما حاستا الذوق والشم أما حاسة السمع ففضلها عظيم جداً في الحصول على المعلومات وقد فضلها الكثيرون على حاسة الإبصار فقد يكون الإنسان أعمى وواسع العلم ولا يكون أصم إلا وعقله ضعيف وبالتالي علمه قليل أما حاسة اللمس فلا مشاحة أنها سيدة الحواس وأنفعها في الحصول على المعلومات وعلى الخصوص في أول أدوار الطفولة ولها دخل في توليد الذكاء في الحيوان فأكثر الطيور ذكاء الببغاء. لأنها أرقاها في حاسة اللمس وأكثر صنوف الحيوان ذكاء الفيل وأساس ذكائه المعلومات التي يحصل عليها بطرف خرطومه وأكثر القردة ذكاء ما نمت عنده حاسة اللمس.

هذا وينبغي أن نعني بتربية الحواس على نسبة فضلها في الحصول على المعلومات. وليعلم المدرس أنه إذا لم يعن بتربية أعضاء الحس وتمرينها تمريناً حسناً لا يمكن أن تكون كل أنواع الإحساس التي تصل إلى العقل صحيحة وإذن لا تصلح أن تكون أساساً لتربية قوتي الحكم والتعليل ولذلك يجب على المدرس ألا يدرس للأطفال شيئاً من غير أن تكون حواسهم هي الواسطة في إيصال الحقائق العلمية إلى أذهانهم كلما وجد إلى ذلك سبيلاً. وفي دروس الأشياء مجال واسع لتربية الحواس. والمدرس الماهر لا يعدم مجالاً في أية مادة لتربيتها تربية حسنة.

وتخلق الحواس في الأطفال على ترتيب معين. فأولاً حاسة اللمس ومعها حاسة العضل وتنموان نمواً سريعاً في الأسابيع الأولى. وثانياً حاسة الإبصار وقد تظهر يوم الولادة. وثالثاً حاسة السمع وتنشأ بعد أيام من الولادة. وتنمو ببطء. ورابعاً حاسة الذوق وتنمو بسرعة. وخامساً حاسة الشم وهي أبطأ الحواس.

الإحساس والإدراك الحسي

وأول العمليات العقلية هو الإحساس. فإذا كنت جالساً مثلاً منهمكاً في عمل ما وسمعت صوتاً يشبه صوت مدفع أو رعد أو باب أغلقته الريح بقوة ولم تعن أن تنسبه إلى واحد من هذه الأشياء الثلاثة كان ذلك الأثر إحساساً. وهو أول العمليات العقلية فإذا نسبته إلى سببه سمي إدراكاً حسياً. وقل أن يتنبه الكبار إلى إحساس من غير أن ينسبوه إلى ما سببه. وأحسن مثال يوضح هذا الإحساس البسيط أنك إذا دخلت

بمصباح حجرة مظلمة فيها طفل حديث الولادة تنبه إلى التغير حالاً. فمجرد التنبه هو الإحساس ولا يوجد هذا الإحساس البسيط إلا في الأطفال الحديثي الولادة فإذا نسب هذا الإحساس للمصباح سمي إدراكاً حسياً ويسميه هربارت أثراً.

وأبسط أشكال الآثار التي منها تتكون كل المعلومات ليس إلا صفات للمحسات. فإذا جمعت هذه الآثار المفردة ونسبت إلى شيء واحد من المحسات كنسبة البياض والحلاوة والصلابة إلى قطعة السكر كانت النتيجة أثراً مركباً وهو ما يسمى بالملاحظة كما سبق بيانه. ولا تكون الملاحظة إلا في الشيء المفرد فإذا طبقت صفاته على أفراد من نوعه تكونت ما تسمى بالصورة الذهنية فالصورة الذهنية عامة والملاحظة خاصة.

والعقل مجموع آثار يتصل بعضها ببعض. ولا وجود في العقل لحقيقة منعزلة ليس لها اتصال بغيرها من الحقائق. ويقول هربارت أن الأثر يختفي مؤقتاً إذا اعترضه أثر جديد ويظهر من نفسه متى زال سبب ذلك الأثر الجديد ويسمى هذه الحركة حركة الآثار أو المعلومات ولا يشتغل العقل بأكثر من شيء واحد في آن واحد ومع ذلك لا يخمد العقل أبداً بل هو دائما في حركة. ولكن يقال أن الدائرة الفكرية في حالة توازن متى كان لكل أثر قوة كافية لحفظه من أن يتغلب عليه أثر آخر. هذا ولما كان اختفاء الأثر من العقل لا يمحوه وإنما يقلل وضوحه تدريجاً وأنه يعود إلى مركز التنبيه بالمناسبة بمعنى أننا نقتدر على استرجاعه، أو استذكاره وضعوا لذلك قوانين كان أول من وضعها ارستطاليس، وهي ما يسمى.

قوانين تداعي المعاني

الأول قانون التجاور ، وهو أهمها ومعناه ارتباط الأثر بمكانه أو زمانه فإذا حضر الأثر في الذهن استدعى الزمان أو المكان الذي حصل فيه مثل تذكر الظهر بطلق المدفع وتذكر عمرو بن العاص بالفسطاط وهناك ما يسمى بالتجاور أو التداعي اللفظي كربط الأشياء بأسمائها والكلمات بالصورة الذهنية التي تدل هي عليها. وهذا النوع من التداعي عظيم الفائدة إذا استخدم الارتباط المكاني في تعليم الهجاء بالصور وفي تعليم المحفوظات والزماني في التعليم دروس الجغرافيا والتاريخ مربوطاً بعضها ببعض.

الثاني قانون التشابه وهو ارتباط أثر بأثر آخر أو بآثار ماضية لتشابه بينهما وكلما كان التشابه بين المعنيين أعظم كان التداعي أسرع وليتذكر المدرس أنه من المهم جداً أن يربى التلميذ على اكتشاف التشابه لنفسه بين العبارات والحقائق والأشياء حتى إذا نجح اعتاده ولذ له أن يواصل ذلك فتنبعث فيه الرغبة للملاحظة الدقيقة والاكتشاف والاختراع. ولقانون التشابه قيمة في تعليم العلوم الطبيعية لما بين الحقائق المقررة فيها من التشابه. وليس الغرض من دراسة قواعد اللغة إلا تقسيم الكلمات والجمل تقسيماً مؤسساً على قاعدة التشابه. وفي الجغرافيا يأتي هذا القانون في بيان التشابه بين الشواطئ في تعريجها والأنهار وسلاسل الجبال في اتجاهها والأراضي في خصوبتها ومناخها وحيوانها ونباتها وغير ذلك. ويمكن للمدرس أن ينتفع بهذا القانون كذلك في ربط

الجغرافيا بالتاريخ والتاريخ بأدب اللغة والحساب بالهندسة لما بين كل اثنين منها من التشابه. وفي تعلم اللغة الأجنبية كثيراً ما يلجأ التلاميذ إلى هذا القانون ملتمسين وجوه الشبه بين بعض كلمات تلك اللغة وبعض الكلمات في لغتهم لإيجاد رابطة اتصال تعينهم على الاستذكار.

الثالث قانون التباين وهو ارتباط أثر بأثر آخر أو بآثار أخرى، لما بينها من التضاد أو المخالفة. ولهذا القانون فائدة في تعليم الصغار لأن معلوماتهم الأولى تبتدئ بتمييز الأشياء بعضها من بعض بطريق التضاد لأن التباين أدعى إلى الالتفات ومع ذلك قل أن يكون لهذا القانون ما لقانون التشابه من القيمة في نجاح التربية العقلية إذ أن كل العمليات العقلية العالية تتوقف على معرفة التشابه بين العبارات والأشياء والحقائق وعلى جمعها وتنظيمها. ويستعمل قانون التضاد في تعليم الجغرافيا كثيراً بمقارنة أكبر البلاد في قارة ما بأصغرها في المساحة أو السكان، وبمقارنة الشواطئ كثيرة التعريج بغيرها مما لا تعريج فيها والأنهار الطويلة بالقصيرة والسريعة بالبطيئة وهكذا ويستعمل كذلك في قواعد اللغة بمقارنة الاسم بالفعل والجملة البسيطة بالمركبة وحرف الجر بحرف العطف وهكذا وفي الحساب يقارن الجمع بالطرح والضرب بالقسمة والأعداد الصحيحة بالكسور وهكذا واستعمال قانون التضاد مع الأطفال ينطبق تماماً على تدرج نمو العقل في الطفل في مبدأ الأمر بما أن أول العمليات العقلية وأسهلها معرفة الاختلاف بين الأشياء وحينئذ يجب على المدرس أن يعرض دروسه على الأطفال الصغار على قاعدة التضاد

وكلما كان التضاد بين الأشياء أشد كانت الفائدة أكبر وكان مجهود التلاميذ في التعليق أقل واستذكارهم أوضح وأتم.

وعلى كل حال يجب على المدرس أن يكثر من وسائط وصل المعاني بعضها ببعض حتى إذا عجز الطفل عن استدعاء معنى بواسطة منها، استدعاه بغيرها.

وتختلف قوة تداعي المعاني باختلاف الأشخاص وتختلف أيضاً في الشخص الواحد باختلاف الأزمان. ويكون الاسترجاع أو التداعي ذاتياً إذا خمد العقل وسرح الفكر وتوالت الآثار القديمة على منطقة الوعي التي سيأتي الكلام عليها وسببياً إذا استدعت الآثار بعضها البعض استدعاء تابعاً لقوانين التداعي الثلاثة.

قوة الحفظ والذكر

القوة العقلية التي تخزن المعلومات وتستمر على الاحتفاظ بها و تسترجعها أو تستذكرها كلما وجد ما يدعو إلى ظهورها تسمى قوة الحفظ والذكر.

فإذا علق العقل المعلومات والتفت وهو يعلقها إلى ما بين عناصرها من الارتباط الأساسي تمكن من خزن تلك المعلومات بطريقة متينة وفي هذه الحالة تكون قوة الحفظ و الذكر منطقية. أما إذا لم يكن هناك ارتباط أساسي بين عناصر المعلومات وجب إيجاد رابطة بينها تساعد على خزنها واستذكارها فإذا احتالت قوة الحفظ والذكر على إيجاد ما

يربط عناصر المعلومات بعضها ببعض سميت احتيالية كطريقة الاحتيال على معرفة عدد أيام الأشهر على الأصابع. ومع ذلك فهناك معلومات لا يمكن خزنها بالطريقة المنطقية ولا بالطريقة الاحتيالية مثل هجاء الكلمات الشاذة ومثل الأسماء التي لابد من حفظها في التاريخ وفي الجغرافيا فمثل هذه المعلومات تخزن فقط بطريق التكرار المستمر وتسمى قوة الحفظ والذكر حينئذ تكرارية أو آلية. هذا وبين الحافظة وهي قوة خزن المعلومات والاحتفاظ بها والذاكرة وهي قوة استظهارها ارتباط عظيم جداً لدرجة أن ما يقوي واحدة يقوي الأخرى. والمعلومات إذا علقت كانت في بادئ أمرها أقرب إلى الظهور مما سبقها. ولذلك يقال أنها في منطقة الوعي أو منطقة الشعور بمعنى أن العقل يعيها ويستذكرها من غير مجهود أو بمجهود قليل فإذا علقت معلومات جديدة بعدها زحزحتها وحلت محلها وهكذا كلما دخلت معلومات جديدة زحزحت القديمة إلى ما وراء منطقة الشعور حيث منطقة النسيان أو منطقة الذهول بمعنى أنها تحتاج إلى مجهود في التذكرو يفصل المنطقتين ما يسمى بعتبة الوعي أو البرزخ وليس لهذا البرزخ مكان معين فقد يتحرك فيضيق منطقة الشعور أو يوسعها تبعاً لسرعة الخزن أو بطئه وكمية المخزون وفي وقت النوم يتحرك حتى تنعدم منطقة الشعور ولذلك يخيل إلى النائم أنه يحس في نومه بما كان في دائرة حسه قبل النوم فإذا أردنا تذكر صور خيالية قديمة أي معلومات قديمة احتجنا إلى مجهود لإخراجها من منطقة الذهول إلى منطقة الشعور ويختلف المجهود شدة وضعفاً باختلاف بعد الصورة من منطقة الشعور ويتوقف استرجاع

المعلومات أو استذكارها على (١) قوة الآثار الأولى وهذه تكون قوية بقوة تأثير المدرس وبالتكرار وبقوة العقل التابعة لقوة الجسم عند المتعلم (٢) تداعي المعلومات بالتحاور والتشابه والتضاد وقد سبق الكلام عليها.

وتكون قوة الحفظ والذكر جيدة إذا علقت المعلومات بسرعة وخزنتها بضبط وسهولة واسترجعتها أو استذكرتها من غير عناء، وكانت كمية المعلومات المخزونة كبيرة وشروط الجودة هذه هي التي يجب على المدرس مراعاة تحقيقها في تربية قوة الحفظ والذكر ويكون ذلك بربط الأسباب بالمسببات وحوادث التاريخ بعضها ببعض وبوصل الحوادث بالأماكن وكبار الرجال بأعمالهم وبمقارنة الحقائق بعضها ببعض إما بما بينها من التشابه أو من التضاد وباستعادة الدرس في صورة أسئلة وبمطالبة التلاميذ بكتابة ما وعوا من عناصره بعد فراغهم منه وما يكون بعد من تفاوت الجودة فمرجعه إلى الاستعداد الفطري وإلى التربية الأصلية.

وعلى المدرس ألا يحفظ التلاميذ عن ظهر قلب إلا :

(١) حتى وقوع الحوادث المهمة

(٢) الأسماء التي لابد من حفظها في التاريخ أو الجغرافيا

(٣) هجاء الكلمات الشاذة ومعاني الكلمات في اللغة

(٤) القطع المنتخبة من كتابة مشاهير الكتاب لأنها مكتوبة في

قالب عال ومتضمنة معاني ذات قيمة و(٥) القوانين والجداول الرياضية (٦) التعريفات المهمة في العلوم. وهذا ويجب الاحتراس من مطالبتهم بحفظ شيء لا يفهمونه وإلا كان لا بقاء له لعدم وجود صلة بين أجزائه في أذهانهم بل عليه أن يفسر لهم ما يحفظون بحيث يشوقهم فيحفظونه حباً فيه.

أما غير ما تقدم من الأشياء فلا يلزم أن يحفظها التلميذ عن ظهر قلب كجداول الاستثناءات في قواعد اللغة فهذه تعلق بالتطبيق وجداول الأسماء الجغرافية إذ أن هذه يجب أن تقرن بالأماكن في المصورات عند رسمها وعدد سكان المدن وجداول الصادرات والواردات وأطوال الأنهار وارتفاع الجبال إذ يكفي أن يعرف طول نهر واحد وارتفاع جبل واحد في كل قارة وينسب إليه الباقي بوجه التقريب وفيما يختص بالحاصلات يكفي أن يعرف التلميذ حاصلات كل منطقة من المناطق الأرضية وتأثير المناخ فيها فيستنبط منها الصادر والوارد والصناعة، وفي السكان تكفي المقارنة ولاسيما أن عددهم متغير.

وقد ينكر الكثيرون وجود قوة الحفظ والذكر عند الطفل في الثلاث السنوات الأولى مع أنه في هذه السن يعرف كلمات كثيرة من لغته وهذه المعرفة تستلزم وجودها. وقد ذهب آخرون إلى أن الطفل في الثلاث السنوات الأولى يعلق معلومات أكثر مما يعلق في أي ثلاث سنوات أخرى ومن الرابعة إلى التاسعة تشتغل الحواس بملء العقل بالمعلومات بدون مجهود منه في تنظيمها أو ترتيبها وفي هذا الوقت

يسود قانون التجاور ومن السنة السادسة إلى السنة السادسة عشرة تبدأ القوة المفكرة في الظهور بوضوح وتبتدئ قوة الحفظ والذكر بالبحث عن العلاقات بين الأشياء ويسود قانون التشابه وحينئذ يبدأ أساس قوة الحفظ والذكر المنطقية.

وقد دلت التجربة على أن أحسن الوسائل لتعليق المعلومات عند الأطفال في المبدأ ثلاث وهي استمالة الطفل للتحصيل ،والتكرار وطريقة العرض بالتضاد. فإذا تقدمت الأطفال في السن قلت أهمية الاستمالة ووجبت العناية بطريقة العرض بالتشابه وببناء النتائج على الأسباب وبالجملة يتضح مما سبق أن قوة الحفظ والذكر تنمو باستمالة التلميذ فيميل للتحصيل وبتوجيه انتباهه فينتبه لكل ما يعرض عليه وبالتكرار ويربط المعلومات عند التعليق ربطاً مؤسساً على قوانين التداعي الثلاثة التي سبق شرحها والتي يلزم أن تعتبر أصلاً في جعل قوة الحفظ والذكر جيدة أما التكرار فتقل الحاجة إليه متى وجد الميل الذي يتبعه الانتباه.

الخيال والتخيل والقوة المتخيلة والوهم

الخيال هو مستودع الآثار التي وصلت إلى العقل من طريق الحواس فهو الخزانة التي تخزن فيها صور المعلومات أعني أنها حافظة مصورة ممتازة عن حافظة اللفظ والتخيل هو استحضار تلك الصور المفردة المخزونة بدون أن يكون إذ ذاك دخل للحواس والتخيل نوعان حضوري واختراعي. فإذا استحضرت الصور المفردة كما علقها العقل وبترتيبها الزماني والمكاني كان التخيل حضورياً أما إذا تصرف العقل وابتدع صوراً

جديدة مؤلفة من الصور المفردة المختلفة المخزونة في الخيال على مثال لا وجود له في الخارج كان التخيل اختراعياً، وهو التخيل الحقيقي كتخيل الغول والقوة العقلية التي يحصل بها التخيل على العموم تسمى المتخيلة. وهي لا تخترع من عدم وإنما تعمل من المحفوظات الخيالية فتتصرف فيها لابتداع معان أخرى خيالية. ويتم التخيل بعملين الانتزاع والتشكيل ،

فالأول هو أن يفصل العقل العناصر التي يحتاج إليها على حدة من صورة مفردة واحدة أو من صور عدة من المخزون في الخيال.

والثاني هو أن يأخذ العقل العناصر التي فصلها ويؤلف بعضها إلى بعض لتقوم منها صورة معنى واحد خيالي على شكل مخصوص. والتخيل الحضوري أصدق مستحضر للمخزون من الصور لتمام ارتسامها في الخيال بسبب ما لها من كمال التحديد وهو يمثل جميع المحسات والوجدانيات. والتخيل الاختراعي يزيد في معلوماتنا بما يؤلف من الصور التي لا وجود لها في الخارج ويختلف التخيل في الأطفال باختلاف الوسط والمعاشرة فالطفل الناشئ في أسرة راقية يكون أرقى في تخيله من آخر نشأ في أسرة متوسطة أو أسرة منحطة وتجد أن الأخير قل أن تنفتح عيناه شغفاً بمعرفة ما حوله أو حباً في الاطلاع ولذلك كانت حالة أمثالهم في الفصل من المسائل التي يطلب من المدرس حلها. والوسيلة الوحيدة التي ربما يأتي بفائدة لإيقاظ القوة المتخيلة هي أن تعرض عليهم أثناء الدرس أشياء غير عادية تحرك فهم العجب وحب الاطلاع.

والوهم تخيل بولغ فيه حتى بعد عن الواقع فهو ربط أمر تخيلي بأمر واقعي مع احتمال وجود الارتباط بينهما وعدمه فإن قويت أسباب الارتباط حتى يكاد يكون مجزوماً به سمي الوهم صادقاً كتخيل الخير فيمن اشتهر بين الناس بعمل الخير أما إذا وهت تلك الأسباب بحيث يكاد ينعدم الارتباط سمي الوهم كاذباً كتوهم أن الإنسان يصيب شراً إذا رفت إحدى عينيه.

وزمن الطفولة الأولى هو زمن تربية القوة المتخيلة فينبغي أن يؤخذ بزمام التخيل حتى لا يسرح إلا حيث تكون التصورات الحسنة المقبولة وإلا تحول وهماً. وفي سن السادسة يبتدئ الطفل في إظهار علامات تدل على أن التخيل أخذ يرتبط بالإرادة. وبازدياد معارف الطفل واتساع تجاربه يبتدئ في البحث عن صحة ما كان يسمعه من الخرافات ويفضل ألا يعتقد صحتها لما بينها وبين تجاربه من التباين، ومن هذا الحين يبتدئ التخيل الاختراعي. فإذا ما بلغ سن التاسعة حين يكون قد تغلب على صعوبات المطالعة وتمكن من فهم معنى ما يقرأ أولاً بأول تكونت عنده مجموعة صور كافية لعمل التخيل الذي يناسب معنى ما يقرأه وحينئذ يصح أن يبدأ بدراسة الجغرافيا والتاريخ وهما أحسن ما يلجأ إليهما في تربية القوة المتخيلة ولاسيما إذا استعملت النماذج الطينية والصور الواضحة وفي الروايات وأقاصيص السياحة والحكايات الغير الواقعية في آداب اللغة تقوية للمتخيلة.

إدراك المعاني الكلية

كان بحثنا فيما سبق دائراً حول المعاني الجزئية أو المعاني الخاصة التي ليست إلا آثاراً مفردة لمحس أو محسات من نوع واحد. ولما لم تكن كل الآثار لأفراد النوع الواحد متساوية بل أكثرها متشابه، قيل أن الصفات المشتركة تتحد فتكون واضحة وأما المختلفة فينازع بعضها بعضاً فإذا نظرنا مثلاً إلى منضدة مربعة وإلى أخرى مستطيلة وإلى ثالثة مسدسة ورابعة مستديرة أتحدث كل الصفات المشتركة فيها (الارتفاع عن الأرض والقوائم والسطح المستوي) وتنازعت الصفات غير المشتركة مثل الشكل المربع والشكل المستدير وغير ذلك ومثل اللون ومثل الصغير والكبر حتى تنمحي فتنسى وأما الصفات المشتركة أو صفات النوع فتبقى وتسود وتتكون منها صورة ذهنية عامة تتحقق فيها الصفات الأساسية لكل فرد من أفراد النوع والقوة العقلية التي تشتغل بتكوين هذه الصورة الذهنية العامة، تسمى قوة إدراك المعاني الكلية. ولها قيمة عظيمة عندنا إذ لولاها لكثر عمل قوة الحفظ والذكر ولكان العقل مرآة لا يعكس إلا ما انطبع فيه وتتم عملية إدراك العقل للمعنى الكلي بأربعة أعمال الأول الملاحظة وهي أن يلاحظ العقل صفة أو صفات عدة في أشياء تأتي في دائرة إحساسه، أو في خياله الثاني المضاهاة بأن يشتغل العقل بمقابلة الصفات المتشابهة والمختلفة في هذه الأشياء ويتجه على وجه الخصوص للصفات المشتركة بينها الثالث التعميم بأن ينتزع تلك الصفات المتشابهة أو بأن ينصرف عن الصفات المختلفة ويكون صورة

ذهنية عامة والرابع التسمية بإطلاق الاسم على كل ما ينطبق عليه أوصاف الصورة الذهنية التي تكونت بعملية الانتزاع ويتوقف وضوح إدراك المعاني الكلية على وضوح المدركات الجزئية أي على صحة الملاحظة التي تنبني عليها صحة الانتزاع، أو التعميم والدقة في استعمال الألفاظ وجودة قوة الحفظ والذكر وبالمعاني الكلية تكثر معارفنا فإنها تجعل المفردات التي في أذهاننا أنواعاً أو بها يصير الكثير في الخارج واحداً وهي الواسطة في جعل الاستدلال مستطاعاً وبها تجعل دراسة العلوم ممكنة فبدونها لا يمكن استخراج الحقائق العامة والنظريات والقوانين التي تصل إليها من الجزئيات.

وفي زمن الطفولة الأولى لا يشتغل العقل إلا بالمفردات المحسوسة ولا وجود للمعاني كلية في الطفل قبل التكلم إلا في أشياء قليلة جداً صفاتها المتشابهة غاية في الوضوح ، ويستدل على ذلك برؤية الطفل الصغيرة يرمي بنفسه على من يشابه أباه وأمه وبعد زمن التكلم تزدحم في عقله صور الأشياء المفردة فتلجئه الضرورة إلى اكتشاف الصفات المتشابهة بين الأشياء وهذا أساس عملية إدراك الكلي وبعد ذلك نرى في الطفل الميل إلى استعمال اللغة استعمالاً غير مدقق فتأتي الصور الذهنية والمعاني الكلية غير صحيحة ولذلك يجب أن يعلم الطفل في هذا الزمن دروس الأشياء على شكل علوم أولية وقواعد اللغة والإنشاء البسيط وهذا خير علاج لتصحيح الصور الذهنية والمعاني الكلية. وفي سن الرابعة عشرة يقوى الولد على التعميم وتنمو عنده قوة إدراك الكلي

نمواً محسوساً وحينئذ يحسن أن تدرس له علوم النبات والحيوان والمعادن والكمياء.

الحكم

عند كل منا صورة ذهنية عامة للورق ومعنى كلي للبياض فإذا أدركنا النسبة بين المعنيين كان هذا حكماً فإذا ربطنا أحدهما بالآخر بأن نقول (الورق أبيض) كان هذا إسناداً وتسمى جملة (الورق أبيض) قضية فالجملة في علم المعاني مركبة من مسند إليه ومسند بينهما إسناد (معنوي) وفي علم النفس مركبة من محكوم عليه أو موضوع، وهو الورق ومحكوم به أو محمول وهو أبيض ونسبة بينهما وهي تحقق البياض في الورق فالحكم حينئذ هو تقرير النسب بين المعاني بربط بعضها ببعض حسبما نراه بينها من التوافق أو التنافر.

وفي عملية الحكم عمل عقلي أرقى مما في الإدراك الحسي أو إدراك الكلي إذ أننا بقوة الحكم نقرر ما بين المعاني المفردة (التي حصلنا عليها بقوة الإدراك الحسي) والمعاني الكلية (التي حصلنا عليها بقوة الإدراك الكلي) من العلاقة.

والحكم نوعان أولي وهو ما كان الوصول إليه مباشراً نحو الشمس طالعة ونظري وهو ما توقف الوصول إليه على الاستدلال مثل قولك البرتقال فاكهة.

وينشأ الخطأ في الحكم من خطأ الإدراك الحسي أو إدراك الكلي

ومن قصر وقت التأمل ومن استعداد الشخص لتصديق كل ما يقال له بدون بحث ومن تغلب الشعور على العقل ومن تكليفه الحكم قبل خزن ما يكفيه من الآثار وتوجد قوة الحكم عند الطفل في زمن الطفولة الأولى ولكن بطريقة بسيطة ففي معرفته لأمه حكم وهذا يحصل قبل زمن التكلم وكلما اقتدر على الكلام زادت قدرته على الحكم وفي زمن التكلم نستنتج من تكوين الطفل للجمل قدرته على الحكم وحينئذ يجب ألا تقبل الأجوبة من الأولاد الصغار في المدرسة إلا في جملة تامة تنمية لقوة الحكم والدروس التي تساعد على تربية قوة الحكم هي دروس الخط والرسم والإعراب وتحليل الجمل والحساب والتمارين العملية في مدارس الأطفال مثل تقطيع الورق على أشكال مخصوصة ومثل عمل النماذج وغير ذلك.

الاستدلال

الاستدلال هو اكتشاف العلاقات بين الأحكام وهو نوعان:

الأول : الاستقرائي أو التأسيسي أو الاستنباطي وهو ما يستخرج به حكم كلي أو قاعدة عامة من أحكام جزئية ففي الاستدلال الاستقرائي نسير من الخاص إلى العام ونستنبط قانوناً يشمل الحالات الفردية التي لا نحيط بها ولذا يجب ألا يستنبط القانون أو الحقيقة العامة إلا من أمثلة كثيرة (راجع صفحة ٨٧ تجد المثال).

والثاني: القياسي أو التطبيق ومدار الاستقلال فيه على القياس فهو يبتدئ بالحقائق العامة وينتهي بالأمثلة الفردية فبه يكمل فهم الحقائق

العامة (من تعريف وقاعدة وقانون ونظرية) وطريقته طريقة التوضيح والتطبيق ولا فائدة منها في اكتشاف معلومات جديدة (راجع صفحة ٨٩ تجد المثال).

التعليل

هو عمل القوة العقلية التي تربط الأسباب بمسبباتها ، وهي تتوقف على دقة الملاحظة والقدرة على تتبع الجزئيات وتحليلها تحليلاً دقيقاً.

وتربي قوة التعليل في الطفل بعهد تربيته الأولى إلى أناس متعلمين عندهم صبر وأناة حتى لا يهملوا الإجابة عن أسئلته التي يدفعه إليها حب الاطلاع ويجب على المدرس أن يشجع التلاميذ على السؤال عن أسباب ما يرون حتى يكون فيهم عادة البحث والتفكير وأن يكثر لهم من الأشياء التي يراد الفحص عنها ويطالبهم بالتعبير عن نتيجة بحثهم.

والمواد الدراسية التي تساعد على تربية قوة التعليل الحساب والهندسة والطبيعة والجغرافيا والتاريخ.

أئمة المربين في العالم

لأئمة التربية آراء خاصة ومذاهب مختلفة يرون فيها لزوم أخذ الأطفال بقواعد وأصول معينة نأتي هنا على بعض تلك الآراء والمذاهب مسندة إلى أصحابه فنقول:

١- لوك

من كبار فلاسفة التربية جون لوك الانجليزي ولد سنة **١٦٣٢** ومات سنة **١٧٠٤** وكانت شهرته في القارة أكثر منها في بلاد الانكليز وهو يخالف آرنولد الذي يعتبر أعظم المربين في أن هذا قَبِل الأخذ بطريقة التربية القديمة لينتفع بها ما استطاع ويهذبها أما لوك الذي يعتبر من أعظم الفلاسفة فقد رفضها ولكنه تدرج من التقاليد القديمة ومن أقوال المربين الثقات إلى طريقة جديدة بالرجوع إلى العقل وقد امتاز بشغفه العظيم بمعرفة الحق لذاته وقول الحق كل الحق في جميع الأشياء. وامتاز كذلك بثقته التامة بالعقل على أنه الهادي الوحيد للحق.

ومن آرائه في التربية:

(١) أن المعارف الحقيقة لا تنال إلا بتدريب العقل.

(٢) يجب أن تكون للتربية البدنية المنزلة الأولى في التربية الحقة.

(٣) ليس من شيء يعد مربياً للعقل إلا إذا تكونت منه العادات.

(٤) يجب أن يكون تحصيل العلم آخر شيء في التربية وأقل شيء فيها.

(٥) ينبغي أخذ الأولاد بأعمال البساتين من آن إلى آن وبطرق زرع الأزهار وتعهدها بالأعمال الصناعية التي تدعو إليها حاجة المعيشة.

(٦) يقول لوك إن أهم شيء يجب أن نرمي إليه في تربية الطفل تأثير تلك التربية في عقله وما تكسبه من العادات التي قد تناسبه وتلازمه في الكبر ومقدار ما تؤديه من الإرشاد في الحياة ومعنى ذلك أنه يجب أن نهتم مما يكون عليه التلميذ في حياته العملية وبما يعمله فيها لا بما يعلمه وقد خالف بذلك جميع المربين في زمنه بل وربما في غير زمنه.

(٧) ويقول إن لكل عقل مميزات تميزه عن سواه كالمميزات التي يمتاز بها وجه كل إنسان عن وجه غيره ولذلك قل أن يوجد في اعتقاده طفلان يمكن تربية الواحد منهما بنفس الطريقة التي يربي بها الآخر، ويتناسى ما بين الناس من التشابه في الطبيعة البشرية وكذلك تشابه القوانين العامة للعقل ولذا يرى أن تكون التربية مؤسسة على ما لكل تلميذ من المميزات وعلى حاجاته الاجتماعية.

(٨) وهو يقول أيضاً بمشابهة الطفل بالورق الأبيض أو الشمع في يد المربي فلا غرابة إذا خالف في مبدئه هذا ما قاله به بستالتسي بعد ذلك بمائة سنة من أن التربية ينبغي ألا يقتصر بحثها على المعلومات التي يجب توصيلها إلى التلاميذ بل يجب أن تبحث أولاً فيما سبق للتلميذ تعلمه ولو أن لوك قرأ ما قاله كومنيوس من أن الطبيعة قد غرست

فينا بذور العلم والفضيلة والتقوى وأن الغرض من التربية إنما هو تعهد تلك البذور حتى تصل إلى درجة الكمال لما كلف نفسه عناء تشبيه الطفل بالورق الأبيض.

(٩) وقد كان ممن يعتنقون مذهب التوحيد في التعليم وهو أنه لا يصح أن تعلم الأشياء المفيدة في ذاتها بصرف النظر عما تحدثه من النتائج في عقل المتعلم وجسمه.

٢ - جان جاك رُسو

ومن أكبر فلاسفة التربية كذلك جان جاك رسو وهو من كبار المفكرين الفرنسيين ، ولد سنة ١٧١٢ ومات سنة ١٧٧٨ وكان أول ما جادت به قريحته وانتشر بسببه صيته في الآفاق مقالاً ذهب فيه إلى أن في مدنية الإنسان وفي كل ما أسسه من العلوم والفنون والمعاهد مهلكة له وأنه لا سعادة للنوع الإنساني إلا بتركها جميعها من أولها إلى آخرها والرجوع إلى ما يسميه هو بالحالة الطبيعية وطبق هذا المبدأ على التربية واستخرج هذه القاعدة العامة وهي "اعمل بالضبط عكس ما أعتيد عمله تصب الطريقة الحقة" ونصح بالتغيير الكلي لا بالإصلاح وقد كان لآرائه في عالم الأفكار ما كان للثورة الفرنسية في عالم السياسة. ومن مبادئه :

(١) أنه إذا انعدمت الأم انعدم الطفل.

(٢) لا يصح أن تبتدئ التربية العقلية في الطفل إلا بعد سن الثانية عشرة.

(٣) ينبغي أن تكون التربية الأولى سلبية محضة بمعنى أنها لا تشمل تعليم حقيقة من الحقائق أو فضيلة من الفضائل بل تحفظ القلب من الرذيلة والعقل من الخطأ.

(٤) إذا أردت ألا يولد الشر في الطفل فلا تتعجل بغرس الخير.

(٥) ليس معنى الحياة مجرد التنفس فمعناها العمل باستعمال أعضائنا وحواسنا وقوانا العقلية وباستعمال كل ما بقي من جسمنا حتى نحس بوجودنا، فالغرض من التربية حينئذ أن نعيش عيشة تامة .

(٦) ينبغي أخذ الأبناء بالأعمال الصناعية وبأعمال البساتين .

(٧) يجب أن يكون التعليم على طريقة التعليم الذاتي بمعنى أن يكون الطفل معلم نفسه. (٨) نحن في حاجة إلى صناعة جديدة وهذه الصناعة هي ملاحظة الطفل.

٣ - بسنالتسي

من أشهر أئمة التربية الأستاذ يوحنا هنري بستالتسي. ولد سنة ١٧٦٤ ميلادية بمدينة زوريخ ببلاد سويسرا ومات سنة ١٨٢٧ بقرية برج بتلك البلاد وقد كانت سنه خمس سنوات حين مات أبوه وقد تولى أمر تربيته بعد ذلك مع أخ له وأخت والدة على جانب من التقوى وإنكار الذات يساعدها خادم أمين كان وعد زوجها وهو في فراش الموت بالبقاء في خدمتها ولذلك تربى بستالتسي تربية لم ينلها رسو ولا لوك على ما يظهر فنشأ على حب الأسرة وتكون قلبه قبل أن يتكون عقله.

وكان بستالتسي يقضي إجازته المدرسية مع جده في قرية من قرى الريف فعرف أحوال الفقراء هناك وعرف مقدار ما يستطيع الرجل الصالح أن يؤديه لهم من الخدمات التي تزيد في سعادتهم.

وقد أثبت بستالتسي وهو طالب أنه رجل غير عادي فقد قام مع بعض مشاهير أساتذة الجامعة السويسرية وفريق من طلبتها بحركة إصلاح يقصد بها الرجوع إلى بعض الفضائل السويسرية القديمة وقد لعب في الحركة دوراً مهماً ميزه على إخوانه.

وقد جاء عنه في الجزء الثاني من كتاب (البيداجوجيا) لحسن أفندي توفيق ما نصه "وكان في ابتداء أمره تاجرا ثم اشتغل بوضع حكايات وقصص وكان في تلك الأثناء يطالع كتب الفيلسوف رسو الفرنساوي ثم تصدى للبحث في النفس وأحوالها ونسبتها إلى الجسم وفي طرق التربية فنبغ وألف التآليف المفيدة باللغة الألمانية وأسس مدارس كثيرة حتى اشتهر ذكره في الآفاق وقصده الملوك لزيارته والعلماء للأخذ عنه ولم تزل طريقته منوالاً ينسج عليه علماء التربية والتعليم إلى وقتنا هذا".

ومن نتائج تجارب بستالتسي ما يأتي :

(١) يجب أن تكون طرق التعليم موافقة لتجارب المتعلم.

(٢) ما يلاحظه المتعلم يجب أن يعبر هو عنه بألفاظه.

(٣) لا مناقشة ولا انتقاد من الأطفال وقت الدرس.

(٤) يجب أن يكون التعليم من السهل إلى الصعب على حسب نمو القوى العقلية في المتعلم .

(٥) لا ينتقل المعلم من مسألة إلى مسألة حتى تفهم التلاميذ الأولى.

(٦) يتعهد المدرس كل تلميذ بالحالة التي تناسبه.

(٧) ليس الغرض من التعليم بالمدارس الابتدائية التعويل على العلم بل على نمو القوى العقلية وتقويتها.

(٨) يجب أن تكون المحبة هي الرابطة الوحيدة بين المعلم والمتعلم وأن تكون الأساس في إدارة المدرسة .

(٩) يجب ألا يكون التعليم غرضاً في ذاته بل واسطة في التربية .

(١٠) يجب أن يكون التعليم عاماً.

(١١) يوكل أمر التربية الأولى للأمهات.

(١٢) ينظر إلى التربية الأدبية أو الدين أولا (ويكون تعليمها عملياً) ثم إلى التربية العقلية.

وقد كان بستالتسي يريد أن يُدخل في مدارس سويسرا شيئاً من الأعمال الصناعية والزراعية ولكن عاجلته المنية قبل أن يبلغ مناه.

٤ - فروبل

ومن أشهرهم أيضاً الأستاذ فردريك ولهلم فروبل الألماني. ولد في

سنة ١٧٨٢ ومات سنة ١٨٥٢ واشتغل تحت رياسة الأستاذ بستالتسي من سنة ١٨٠٧ إلى سنة ١٨٠٩ وفي سنة ١٨١٦ أسس مدرسة صغيرة وحاول أن ينشر مبادئه في لوسرن من أعمال سويسرا فأحبط مسعاه ولكنه نجح في إنشاء مدرسة معلمين في إقليم برن ولتحققه من أهمية تعليم الأطفال قبل سن السابعة أسس أول روضة للأطفال سنة ١٨٣٧ وقد اختص بعد ذلك بتربية المعلمات فمُنع بقانون يحظر تأسيس مدارس في بروسيا على مبادئه ، وكان أساس مذهب فروبل في التربية أخذ الأطفال بالرغبة وبتقوية عقولهم وأجسامهم تبعاً للنمو الطبيعي ، وقد أسس روضة الأطفال لإيجاد نظام للتربية يتناسب مع سن الأطفال قبل السابعة ومن مبادئه أنا لتربية الحقة ما اشترك فيها المدرسون والآباء معاً وقد وضع القوانين الآتية للعمل بها في هذه التربية المشتركة وهي:

(١) غرس الشعور الديني وتنميته وذلك بتحفيظ الأطفال بعض الحكم الدينية الخاصة بعلاقتهم مع الله ومع الإنسان ومع الطبيعة عن ظهر قلب.

(٢) تربية الجسم بتمرينات نظامية مدرسية مدرجة على الموسيقا أو بدونها.

(٣) دراسة الطبيعة حوله مبتدئاً بأقرب الأشياء إليه ثم ينتقل إلى البعيد فالأبعد وهذا يشمل الفُسح والأسفار المدرسية .

(٤) حفظ منظومات شعرية بسيطة في وصف الطبيعة وأحوال المعيشة .

(٥) تمرينات في اللغة.

(٦) تمرين الأطفال على تمثيل المحسات وعمل ما يشابهها من الورق المقوي أو الطين أو الخشب أو غيرها.

(٧) دراسة الألوان .

(٨) اللعب والتمثيل والغناء التمثيلي .

(٩) إلقاء الحكايات والقصص الخرافية مع التلميح للوقائع اليومية.

ولما كانت هذه هي مبادئ فروبل أراد أن تكون التربية الأولى للأطفال على هذا النمط فوضع عدداً من اللعب سماها بالهدايا وعددها عشرون، وهي الأدوات التي يجب أن تستعمل في روضة الأطفال فالأولى منها مثلا علبة بها ست كرات لينة من الصوف ألوانها على التعاقب الأحمر والبرتقالي والأصفر والأخضر والأزرق والبنفسجي والغرض من هذه الألوان تمثيل الثلاثة الألوان الأصلية والثلاثة الفرعية وطرق اللعب بهذه الكرات كثيرة فمنها أن تعطى الست الكرات لستة من الأطفال مع مراعاة وضع كل طفل يحمل كرة من ذات الألوان الفرعية بين الطفلين الحاملين للكرتين ذات اللونين الأصليين اللذين يتكون منهما ذلك اللون الفرعي ثم يلعبون بناء على إرشاد المربي.

ولا متسع هنا لذكر الهدايا ، ولكنها بالاختصار مختارة بحيث تربي كل القوى العقلية الممكن تربيتها في هذه السن ، وهي لا تأتي بالفائدة

المقصودة منها إلا إذا كان المعلم على علم تام بطرق استعمالها.

والمواد التي تدرس بروضة الأطفال بعد الانتهاء من هدايا فروبل هي القراءة والكتابة والحساب والرياضة البدنية والألعاب الموسيقية ومقطعات الأشعار والحكايات ودروس الأشياء والخياطة وفي دروس الكتابة يستعمل أولا الرمل وبعد ذلك أقلام الرصاص والورق ولا تستعمل ألواح الأردواز أبداً.

٥ – هربرت سبنسر

ومن أشهر فلاسفة التربية الأستاذ هربرت سبنسر الانجليزي ، ولد سنة ١٨٢٠ في دربي ومات سنة ١٩٠٣ ومن أخص آرائه في التربية ما يأتي:

(١) أن المعلومات تتحول بمجرد وصولها إلى العقل فتكوِّن قوة من القوى العقلية وتصير ذات قيمة عظيمة للفكر العام في عمله .

(٢) ليس للمعلومات قيمة إلا إذا فهمها العقل وثبتت فيه وحينئذ تكون له بمثابة قوة.

(٣) إذا لم تأت المعلومات في دائرة تجربة الشخص كان لا بقاء لها عنده.

(٤) من سوء حظ الإنسان أن تكون الأفضلية في التربية للأشياء التي لها علاقة بالزينة والمظهر لا للأشياء الناقمة.

(٥) ينبغي أن يكون التعليم من المعلوم إلى المجهول.

(٦) يجب أن تسير دروسنا من غير المحدود إلى المحدود.

(٧) يجب أن يسير التعليم من المحسات إلى المعقولات.

(٨) يجب أ، تسبق الدراسة في كل علم مقدمات عملية مؤسسة على تجارب التلاميذ حتى يسير التدريس من العملي إلى العلمي.

(٩) ينبغي أن تشجع التلاميذ على اكتشاف الحقائق لأنفسهم.

(١٠) ينبغي أن يكون التعليم مشوقاً حتى يبعث في التلاميذ الميل إلى التحصل وبذلك تمتلئ نفوسهم سروراً .

(١١) سبب كراهة التلاميذ في التعلم رداءة التعليم.

(١٢) لا يؤثر التعليم الديني تأثيره إلا إذا اقترن بالعبادة الفعلية.

(١٣) أحسن طريقة لتربية الشبان أن يكون تأثيرها فيهم بحيث إذا احترفوا التعليم تذكروا شبابهم فكان خير مرشد لهم .

(١٤) يجب أن تختار موضوعات الدراسة بحيث يتوافر في كل موضوع منها بوضوح تام أمران القيمة العلمية للمادة في ذاتها والقيمة التهذيبية التي تستفيد القوى العقلية من دراستها .

طرق تدريس المواد

لا نقصد بما نورد فيما يلي التزام المدرس الأخذ بكل الجزئيات المبينة في طريقة تدريس أية مادة من المواد، فالطرق كما قدمنا لا حصر لها ، ولكل مدرس رأي دلته عليه تجاربه وإنما قصدنا جمع الأصول المتفق على صلاحها في التدريس ، وهي خلاصة التجارب التي وصل إليها من مارسوا صناعة التربية بالتطبيق على أصول علم النفس ونرى أنها في عمومها خير ما يتبعه كل مدرس شغوف بترقية صناعته، فالكل يجد فيها ما يصل به إلى بغيته.

طريقة تدريس الهجاء

المقصود من دروس الهجاء تعليم الناشئ الكتابة والقراءة ، حتى يستطيع التعبير لغيره عما في نفسه والوصول إلى فهم ما في نفس غيره خصوصاً في الأحوال التي يقصر فيها اللسان عن إبلاغ الغرض كما في أحوال البعد والموت وماشا كلهما.

وقد اختلف المدرسون في جميع بقاع الأرض في كيفية تعليم الطفل مبادئ اللغات فمنهم من يفني كثيراً من الزمن في تعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية وصورها.

ولم يكن العقم في طرق تعليم الهجاء خاصاً بقوم دون قوم ولكن الغربيون هم أول من تنبه إلى إصلاح تلك الطرق فتدرجوا وتقدموا حتى وصلوا إلى الحالة التي هم عليها الآن.

أما في اللغة العربية فقد جرت العادة أن يُتبع في تعليم الحروف الهجائية الترتيب المعين المعلوم عندنا وفي هذا الترتيب تأتي الحروف الهجائية المتشابهة في الشكل بعضها تلو الآخر مثل ب ت ث، ج ح خ، د ذ إلى غير ذلك وهذا مخالف لما جاء في علم النفس من أن أصعب شيء على الطفل أن يدرك الفروق الدقيقة بين الأشياء. والثابت أنه كلما كان التباين أشد كان الإدراك أسرع والتعليق أثبت والتذكر أوضح.

وهناك طريقة أخرى وهي أن ترتب الحروف على حسب مخارجها فيؤخذ أولا الأكثر ظهوراً لأعين الأطفال في تشكيل الفم عند النطق به ثم الأقل ظهوراً. ثم ما يليه وهكذا وتقسم الحروف الهجائية بناء على ذلك إلى ما يأتي:

(١) ب م و ف

(٢) ث ذ ظ

(٣) ط ض د ت ز س ص

(٤) ج ش

(٥) ر ل ن ي

(٦) ك ق

(٧) ع غ ح خ أ هـ.

وعلى هذه الطريقة ما على سابقتها من الاعتراض غير أن الأطفال من جهة أخرى نشأوا يتكلمون باللغة ويخرجون الحروف من مخارجها الحقيقية محاكاة لما يسمعونه فهم بذلك قد اعتادوا تمييزها من زمن فلا صعوبة في إتباع هذه الطريقة.

ومن الناس من يتبع طريقة خاصة في ترتيب الحروف بصرف النظر عما بينها من التباين أو التشابه في اللفظ أو الكتابة بحيث يستطيع أن يؤلف من أقل عدد منها مجتمعة أكثر عدد من الكلمات التي تساعد على تركيب الجمل البسيطة في المبدأ.

ومنهم من يفضل ترتيبها كما في حروف الجمل (أبجد هوز.. الخ) ومع ذلك لا شيء يهمنا في ترتيب الحروف سوى تجنب تكليف الطفل إدراك الفروق الصغيرة التي لا قدرة له عليها مع مراعاة عدم المشقة عليه في التحصيل.

ولما كان من قواعد التدريس الأساسية وجوب سير التعليم من المعلوم إلى المجهول ووجوب العمل بما يستميل التلميذ إلى التعلم وبما يبعث فيه التيقظ وجب الأخذ في تعليم الحروف الهجائية بالطريقة الآتية:

يؤتى بصور أشياء معروفة لدى الأطفال بحيث يبتدئ اسم الشيء بالحرف الذي يراد تعليمه كصورة أرنب لحرف الألف وكصورة برتقالة لحرف الباء وصورة كلب لحرف الكاف وهكذا فبمجرد رؤية الطفل الصورة ينطق بالاسم الدالة هي عليه. فإذا كان الحرف المراد تعليمه مكتوباً واضحاً بجانب الصورة انطبع الاثنان في ذهن التلميذ واقترن

الواحد بالآخر وإذا بين المدرس للتلاميذ أن أول ما ينطق به عند ذكر الصورة هو الحرف سهل عليهم معرفة لفظه وشكله وكذلك اسمه ويرى بعضهم أنه لا داعي في هذا الأوان إلى معرفة اسم الحرف وحجتهم أنه لا معنى لتعليم الطفل اسم (ألف) وهو لا ينطق منه إلا بالهمزة أو إلى تعليمه اسم (كاف) وهو لا ينطق الألف والفاء.

فإذا علم الأطفال عدداً من أشكال الحروف الهجائية ولفظها على هذه الطريقة وعلى الترتيب الذي يرى المدرس أن يتبعه زاد علامتين من علامات الحركات مثل الفتحة والكسرة ثم ركب من ذلك كلمات مركبة من حرفين أو ثلاثة تدريجاً بشرط اختيار الكلمات التي يعرف الأطفال لها معنى ، والتي يمكن كتابة حروفها مفردة غير متصلة مثل زر دم أوز أرز فإذا ما عرفوا من أمثال هذه الكلمات القدر الذي يكفي لتأليف جمل صغيرة يفهمون معناها دربهم المدرس على ذلك واستمر على هذه الطريقة حتى يتم تعليم الحروف الهجائية كلها مع باقي الحركات ثم ينتقل إلى تعليم حروف المد (الألف والواو والياء) باستطالة الفتحة والضمة والكسرة ثم يكثر لهم من إيراد الكلمات البسيطة المحتوية عليها حتى يدركوا وظيفتها واستعمالها.

فإذا ما فرغ المدرس من تعليم الحروف الهجائية وحروف المد على النحو المتقدم شرع في تعليم التلاميذ طريقة الاختزال في الكتابة.

وليس من الصواب في شيء أن يعلم الأطفال للحرف الواحد أشكالاً عدة على حسب وقوعه في وسط الكلمة أو أولها أو آخرها فهذا

مما يهوش عليهم ويزيد ارتباكهم وينفرهم من العلم فليست طريقة الاختزال في الكتابة إلا وصل الحروف بعضها ببعض كما هي أو بعد حذف الزائد منها ولا يصعب على المدرس الماهر أن ينتقل بالتلاميذ إلى طريقة الاختزال مبتدئاً بالسهل ومتدرجاً منه إلى الصعب حتى يجتاز كل عقبة في طريقه.

فيبتدئ بكلمة مثل (كل) فيكتبها (ک ل) ثم يصل حرف الكاف بحرف اللام فتصير (كل) ثم يأخذ أخرى أصعب منها قليلاً مثل كلمة (قم) ويكتبها أولا (ق م) ثم يحذف الجزء الأخير من حرف القاف ويلصق به الميم فتصير (قم) وبعد ذلك يأخذ ثالثة أصعب من (قم) مثل (خذ) ويفعل كما فعل في كلمة (قم) وهكذا يتدرج من السهل إلى الصعب ومن الكلمات ذات الحرفين إلى ذات الثلاثة إلى أن تلم التلاميذ بجميع أشكال الحروف في أول الكلمات وفي أواسطها وفي أواخرها.

وتعلم بعد ذلك أسماء الحروف متى دعت الحاجة إلى معرفتها لسهولة هجاء الكلمات.

مذكرة إعداد درس في الهجاء

الرتب	المادة	الطريقة ووسائل الإيضاح
المقدمة	من أنواع الحيوان الذي نراه في المنزل ونأكل لحمه الأرنب	يسأل المدرس التلاميذ عن الأنواع التي يرونها من الحيوان في المنازل وتؤكل فلابد أن يأتي أحدهم بذكر الأرنب.
العرض	حرف أ	وحينئذ يعرض المدرس عليهم صورة كبيرة له وبجانبها حرف (أ) مكتوباً بخط كبير واضح ثم يسألهم ما هذه؟ ولا يقبل من التلاميذ في الإجابة إلا جملاً تامة ثم يطالب البعض بتكرار الجواب وبعد ذلك يسأل هذا السؤال (إذا أردنا أن ننطق بالجزء الأول من الكلمة فماذا نقول؟) (نقول أ) ثم يشير إلى الألف المكتوبة ويقول: (هذا هو الحرف) وبعد أن يكتبه على السبورة بتؤدة بحيث يرى الكل كيف يرسمه يطالبهم بكتابته محاكاة له وبالقلم الرصاص في كراسات الأعمال اليومية ويطوف عليهم لإرشادهم فإذا ما كتبوه كلفهم تمييزه من بين حروف مفردة

الطريقة ووسائل الإيضاح	المادة	الرتب
يكتبها على السبورة ومن بين أخرى في لوحة كبيرة أو في كتب الهجاء التي بأيديهم حتى يألفوا الحرف تماماً.		
يعرض المدرس على التلاميذ برتقالة مثلاً أو صورتها أو صورة بنت وبجانبها حرف (ب) مكتوباً بخط كبير واضح ثم يتبع في تعليم لفظ الحرف ورسمه الطريقة التي اتبعها في تعليم لفظ حرف (أ) ورسمه وبعد ذلك يوازن بين الحرفين ثم يطلب تمييز كل منهما مما يكتبه على السبورة أو من الكتب التي بأيديهم.	حرف ب	
تعرض على الأطفال صورة رجل وبجانبها حرف (ر) بخط كبير بحيث يستطيع الكل رؤيته ثم يستمر على تعليمه بالطريقة عينها.	حرف ر	
وبعد التثبت بالأسئلة من معرفة الأطفال الثلاثة الحروف يطالب الأولاد بالإتيان بكلمات في أولها حرف الألف وبأخرى في أولها حرف الباء وبثالثة في أولها حرف	أرنب– إبرة– أبر بلد– بركة– برتقالة رَجل– رِجل– رُطب	

الطريقة ووسائل الإيضاح	المادة	الرتب
الراء وبما أن الكلمات التي توردها الأطفال لابد أن يكون الحرف الأول منها تارة مفتوحاً وتارة مضموماً وتارة مكسوراً فمنها يستطيع المدرس إيجاد المناسبة التي تدعو إلى تعليم الفتحة أو الكسرة مثلا فإذا ألحق كلا منهما بأحد الأحرف الثلاثة استطاع أن يستنبط من الأطفال وظيفة كل منهما مع الحرفين الباقيين وبهذه الطريقة يتسنى له تركيب كلمات صغيرة مركبة من حرفين مثل (أب)، (رب)، (بر).	اَ اِ بَ بِ رَ رِ معنى أب. رب. بر	الربط
ثم يتوصل المدرس إلى الحصول على معاني هذه الكلمات استدراجاً بمثل الأسئلة الآتية: من الذي ينفق عليك في البيت وفي المدرسة؟ الله له اسم آخر ما هو؟ أبوك أيضاً اسمه رب البيت. من منكم ركب قارباً؟ أين يسير؟ فإذا رسا أين يرسو؟		
يكتب المدرس الأحرف الثلاثة بعيداً بعضها عن بعض ويضع	الفتحة تتوالى على الحروف الثلاثة	الاستنباط

الطريقة ووسائل الإيضاح	المادة	الرتب
الفتحة والكسرة على كل منها على التعاقب ويطالب الأطفال بالنطق به في كل حال.	وكذلك الكسرة	
يكتب المدرس على السبورة تمريناً مركباً من ثلاثة أسطر في كل سطر عدة حروف ومن جملتها الحروف التي هو بصددها من غير ترتيب معين ويطالب التلاميذ بتمييزها من الأخرى وكل تلميذ يميز حرفاً يطلب منه النطق به مفتوحاً ثم مكسوراً.	ر ي ش س ا ق ك ل ب	التطبيق

وأشهر الطرق المستعملة في اللغة الانجليزية لتعليم الأطفال الكتابة والقراءة هي الطرق الآتية نذكرها وما قيل فيها من محاسن ومثالب.

طريقة تعليم الحروف الهجائية بأسمائها وتنحصر في تعليم الأطفال أسماء الحروف الهجائية ثم تقسيمها إلى حروف ساكنة وحروف متحركة وتركيب كل حرف من الحروف المتحركة مع كل حرف من الحروف الساكنة وبالعكس وبعد ذلك يشرع في تركيب المقاطع ثم الكلمات تدريجاً وواضح أن هذه الطريقة في غاية الأشكال لأن أسماء الحروف تخالف النطق بها في الكلمات فإذا اتبعت في تعليم الهجاء أتى من ورائها ضياع للوقت وقتل للذكاء زيادة على أنها تناقض الحالة الطبيعية لأن الطفل يتكلم بالكلمات لا بالحروف من أول نشأته. والاحتجاج بأنها

استعملت قديماً وألفها المدرسون مردود لأنها منفرة للمتعلمين حاملة لهم على الكسل لاعتمادهم على التكرار مضعفة ملكة الاحتراس والتنبه. وإن قيل أن فيها تدريباً للمتعلمين على النطق بأسماء الحروف الهجائية وتهجية الكلمات فإنها من جهة أخرى تصرف عناية التلميذ إلى التهجي فتعوقه عن القراءة المتواصلة.

والطريقة الصوتية تنحصر في تعليم الأطفال رسم الحروف الهجائية ونطقها من غير أسمائها وهذه الطريقة لا تفي بالحاجة كسابقتها لأن لكل حرف من الحروف المتحركة وبعض الحروف الساكنة أكثر من نطق واحد كما أن عدداً عظيماً من الكلمات يحتوي على حروف صامتة فكأننا بهذه الطريقة نحتاج إلى أربعين حرفاً إضافياً تقوم مقام صنوف النطق التي لا يمكن تمثيلها بالحروف الموجودة الآن كما أنه لابد من طبع الحروف الصامتة وكتابتها بشكل مخصوص حتى لا تلفظها التلاميذ عند قراءة الكلمات المشتملة عليها وفي هذا تكليف للأطفال ما هو فوق طاقتهم.

وطريقة "انظر وقل" عبارة عن مطالبة الطفل بالتمعن في كلمة مركبة من حرفين مثل كلمة (**an**) ثم لفظها دفعة واحدة محاكاة للمدرس فإذا ما عرفها التلميذ صدرها المدرس بما يريد من الحروف التي يرغب تعليمها كحرف (**m**) أو حرف (**p**) أو حرف (**t**) يم يلفظ بكلمة (**man**) أو (**pan**) أو (**tan**) والتلميذ يحاكيه.

وهذه الطريقة مفيدة في تعليم الكلمات الشاذة في النطق غير أن استعمالها يستلزم فيما بعد تصحيح خطأ الهجاء الذي لابد أن يتبع تعليم

الكلمات جملة من غير أن يركبها الطفل من حروفها لأنه يكتبها على غير قاعدة تقنعه في ذهنه بل يعتمد في كتابتها على قوة الحفظ النظرية.

والطريقة المثلى ما تركبت من الطرق الثلاث بالأخذ بمحاسنها وتجنب مثالبها فلحسن أداء النطق لابد من استعمال الطريقة الصوتية ولضبط الهجاء لابد من استعمال طريقة تعليم الحروف الهجائية بأسمائها ولتشويق التلاميذ إلى المطالعة يجب استعمال طريقة (أنظر وقل) لأنها مفيدة جداً في تعليم الكلمات الشاذة في اللفظ مثل **come, was, do** وهذه لابد أن تعترض المدرس في المبدأ مادام يراد تعويد الأطفال تركيب جمل قصيرة مع الهجاء كما سبق في تعليم الهجاء العربي.

وتعليم كل حرف يستلزم ثلاثة أشياء: رسمه ونطقه واسمه.

فلتعليم رسم الحروف يحسن أن يؤتى بصورة يبتدئ اسمها بالحرف الذي يقصد تعليم الأطفال رسمه مع كتابته بجانب الصورة كما تقدم في تعليم الهجاء العربي.

ولتعليم نطق الحرف يحسن ألا يعلم الأطفال أولا الحرف الذي لا يتفق نطقه مع اسمه عند التركيب فلا يؤتى لهم بمثل الكلمات **gel, win, can** مركبة من **et, in, an** بتصديرها بأحرف **g, w, c** لأن نطق الحرف في هذه التراكيب لا يتفق مع اسمه.

ولتعليم اسمه يجب على المدرس أن يذكر الاسم ويطالب التلاميذ بمحاكاته مرات ثم يطلب منهم بيانه في تراكيب على السبورة أو في

ألواح مطبوعة لهذا الغرض أو يطلب منهم استخراجه من بين حروف أخرى مصنوعة من الورق المقوي أو من الخشب أو بين دروس القراءة في كتب المطالعة.

وقد يختار بعضهم تعليم الحروف الهجائية بترتيبها على حسب مخارجها فيؤخذ أولاً الأكثر ظهوراً لأعين الأطفال في تشكيل الفم عند النطق به مثل **m, b, p** ثم الأقل منه ظهوراً مثل **f, v** ثم ما يليه مثل **t, d** وهكذا ومع ذلك للمدرس أن يتبع ما شاء من الترتيب.

هذا وقد أوضحنا فيما سبق أن الطريقة المثلى لتعليم الهجاء هي الجمع بين الطرق الثلاث التي شرحناها ولما كان الهجاء الانجليزي يستدعي فوق ذلك أن تكون طريقة "انظر وقل" أساساً لهذه الطريقة وجب أن يكون السير فيها على النحو الآتي.

يختار المدرس مقاطع مخصوصة مكونة من حرفين أولهما متحرك ثم يزيد في أولها ما يريد تعليمه من الحروف الساكنة بشرط أن تكون الكلمات الناتجة لها وجود في اللغة وتدل على أشياء مألوفة عند الأطفال وينبغي أن تكون حروف الطبع الصغيرة المسماة (**Small letters**) الواسطة في تعليم الهجاء جميعه أما حروف الكتابة فتعلم في درس الخط الانجليزي.

فإذا أراد المدرس تعليم الأحرف **m, p. b** مثلا اختار المقطع **at** وعلمه للتلاميذ أولاً على طريقة "انظر وقل" فيرسمه على السبورة ويلفظه ويطالبهم بمحاكاة لفظه فإذا ما عرف الكل رسمه جملة ونطقه (من غير

أن يكلفوا كتابته) صدره بحرف **b** ثم يلفظ هو كلمة **bat** ويطلب منهم محاكاته في هذا اللفظ وبعد ذلك يطالب الكثيرين منهم بنطق الحرف الأول مفرداً حتى يعرفوه ثم ينتقل إلى تعليمهم رسم ذلك الحرف أجزاء على السبورة بحيث يتابعونه في كتابته جزءاً جزءاً في كراساتهم بأقلام الرصاص حتى يعرفوا رسمه ومتى وثق من معرفتهم إياه مرنهم على استخراجه كما تقدم ثم انتقل إلى الثاني فالثالث.

فإذا ما انتهى من تعليم هذه الأحرف الثلاثة كما تقدم فصل الحرف الأخير وهو (**t**) من الكلمات الثلاث وعلمهم نطقه استنباطاً من فصله من الكلمات ثم علمهم اسمه بالطريقة السابقة وبعد ذلك يطالبهم بلفظ الجزء الأول من الكلمات الثلاث فيتميز لهم عندئذ نطق حرف **a** فيجعله واسطة للتمرين على لفظ الأحرف الساكنة التي علمها بتغيير وضع هذه الأحرف بالنسبة إلى حرف **b** فيتكون عنده مثلا **at, ap, ab** وهكذا.

وفي الدرس الثاني يختار مقطعاً آخر مثل **it** يخالف الأول في حرفه المتحرك ويحسن أن يكون ساكنه من الحروف التي علمها حتى يظهر لفظ الحرف المتحرك ثم يدخل على هذا المقطع ما يختاره لدرسه من الحروف الساكنة ويعلمها بالطريقة المتقدمة.

وهكذا يتبع السير في جميع الحروف ساكنها ومتحركها حتى يأتي على آخرها ولا ينفك عن تمرين التلاميذ في كل درس على ما سبق تعليمه من الحروف إلى أن ترسخ جميع حروف الهجاء عندهم نطقاً ورسماً رسوخاً لا يخشى معه من تعليمهم أسماء الحروف المتحركة بما أ،

لفظها لا يتفق مع اسمها تماماً. ويحسن بالمدرس أن يجعل اختياره المقاطع والكلمات التي يكونها أثناء تعليمه الهجاء مما هو وارد في الدروس الأولى من كتاب المطالعة المستعمل في الدراسة حتى يستطيع بذلك أن يعلم المطالعة في أقرب وقت ممكن وهذا خير ما يستميل الأطفال.

وينبغي للمدرس أن يوقف التلاميذ في كل درس على معاني الكلمات التي يركبها وأن يطالبهم أولاً فأولاً بالإتيان بكلام يشملها ولما كان هذا ممكناً في اللغة العربية لأنها لغتهم وكان صعباً في اللغة الانجليزية لأنهم لا يعرفون شيئاً منها حسن بالمدرس أن يحفظهم في أول الأمر جملاً قصيرة مثل **Take, I see, I have, This is I can, Give me** حتى يستطيع فيما بعد أن يستعين بها على استعمال ما يتعلمونه من الكلمات وغير ذلك مما يكثر تداوله وحتى يجد الأطفال لذة في تركيب الجمل ويجد هو سهولة في تعليمهم وتثبيت المعلومات عندهم.

وينبغي للمدرس بعد ذلك أن يعلم الأطفال نطق حرف **t** مجتمعاً مع حرف **h** وكذلك نطق **sh** إذ لا غنى للأطفال عن معرفة بعض الكلمات الصغيرة التي تدخل في تركيبها **sh, th** ثم يمرنهم على لفظ الكلمات المشتملة عليها.

فمتى تحقق المدرس من معرفة الأطفال كل الكلمات المركبة منها دروس المطالعة الأولى أو جلها شرع في تعليمهم المطالعة ، لأن التلاميذ لا يجدون لذة في القراءة إلا إذا كانوا يفهمون معنى ما يقرءون ومن

الوسائل التي تساعدهم على الفهم معرفة معاني الكلمات وحينئذ ينبغي للمدرس أن يبسط لهم المعاني ما استطاع وأن يستعمل الكلمات غير المألوفة لهم في جمل تقرب معناها من أفهامهم حتى تتربى فيهم بالمطالعة ملكات الانتباه والفهم والتعقل.

دروس المطالعة

لدروس المطالعة كما لغيرها من الدروس فائدتان.

الأولى : تهذيبية والثانية : عملية ويجب أن يرمي المدرس في جميع دروس المطالعة إلى كليهما على السواء.

ففائدتها التهذيبية تربية ملكة الانتباه وسرعة الإدراك وإنماء قوة التفكير والقوة المتخيلة.

وفائدتها العملية تحصيل المعلومات إذ أن المطالعة أكبر واسطة يصل بها الإنسان إلى أغزر ينابيع العلم فلا سبيل إلى الوصول إلى تآليف المؤلفين وفلسفة الفلاسفة ونتائج بحث الباحثين ومر بي العقول إلا مطالعة كتبهم ومجلاتهم وجرائدهم. ومن فوائدها العملية اكتساب ملكة الاقتدار على الخطابة والتحرير.

ولكي تأتي دروس المطالعة بفوائدها التهذيبية والعملية يجب أن يكون تدريسها على النمط الآتي:

لإعداد الدرس ينبغي للمدرس أن يقرأه أولاً في الكتاب بغاية الاعتناء ويؤشر بنقط بقلم الرصاص على الكلمات والعبارات التي يريد أن يخصها

بالعناية ليوجه نظر التلاميذ إلى لفظها أو إلى معناها أو شذوذها في الكتابة أو ليعلق عليها بما يراه مناسباً لحال تلاميذه وينبغي ألا يترك من الأمثال أو الشواهد الواردة في دروس المطالعة شيئاً من غير أن يفسره للأطفال بقدر ما تستلزمه الحال فلا يصح أن يقتصر إذن في إعداد دروسه على الكلمات المرسومة في رأس الدرس وعليه ألا يغفل الاستعانة على تفهيم دروسه بكل ما يمكن استخدامه من وسائل الإيضاح..

فإذا أعد درسه على هذه الطريقة ودخل المكتب وقف في الموضع الذي يستطيع فيه أن يرى الكل ويسمعهم وهم يرونه ويسمعونه من غير عناء ثم يأتي بمقدمة قصيرة يصل بها إلى مادة الدرس مباشرة ويتكلم فيها بضع دقائق بما يناسب أفهام التلاميذ بحيث يستعمل في حديثه ما استطاع من الكلمات الجديدة الواردة في صلب الدرس ويكتبها على السبورة بخط واضح وبهيئة منتظمة ويفسر معناها تفسيراً يمكنهم من الفهم أولا فأولا عند القراءة ويجب على المدرس أن يجعل نصب عينيه الغرضين الأساسيين اللذين يمهد أن السبيل إلى توافر الفائدتين التهذيبية والعملية اللتين يجب أن ترمي إليهما دروس المطالعة وهذان الغرضان هما توسيع نطاق معرفة التلاميذ في متن اللغة ومساعدتهم على فهم المعاني التي يرمي إليها الكاتب حتى يقرءوا عبارته بما لا يحمل إلى السامع غير المعنى المراد.

وينبغي ألا يشمل حديث المدرس في مادة الدرس إلا القدر الذي يبعث في الأطفال التلهف على قراءة الدرس في كتب المطالعة.

فإذا ما انتهى من الحديث أخذ كتابه وبسطه مفتوحاً على يده اليسرى من غير أن يقربها من صدره واستوى قائماً لا يحجب الكتاب وجهه أو صوته ويكلف التلاميذ محاكاته في ذلك ثم يلقي عليهم نموذجاً بأن يقرأ لهم فقرة واحدة تختلف طريقة قراءتها باختلاف استعداد التلاميذ فيبالغ مع المبتدئين في نطق الحروف وفي الوقف وفي التأني بالمطالعة ويتدرج بهم بنسبة تقدمهم إلى أن يبلغوا درجة القراءة الجيدة بجميع أوصافها المشروحة فيما يلي وبعد قراءة النموذج يدعو واحداً من أمثلهم إلى قراءة الفقرة نفسها ليقف ويقرؤها محاكاة له.

ولما كان من الصعوبات التي تعترض الطفل في دروس المطالعة الأولى عدم استقامة النظر إذ ربما انتقل به نظره قبل أن يبلغ نهاية السطر إلى كلمة في سطر غيره وجب أن يعود الإشارة بسبابة يده اليمنى إلى الكلمة التي يقرؤها حتى لا يخطئ البصر.

فإذا انتهى الطفل من قراءة الفقرة انتخب المدرس آخر وآخر بقدر ما يسمح له الوقت وعلى غير ترتيب يعرفه الأطفال وإذا أخطأ تلميذ وهو يقرأ انتظر المدرس حتى يأتي على نهاية الفقرة فيسأل التلاميذ أن يبينوا خطأه ثم يفصل هو فيه وللمدرس أن يكلف تلميذا مجيداً قراءة النموذج إذا وثق من جودة قراءته لأن الأطفال يتوهمون أن محاكاتهم زميلهم أيسر عليهم من محاكاتهم المدرس.

وقد يفضل بعض المدرسين بعد قراءة النموذج مطالبة فريق صغير من التلاميذ بقراءة الفقرة معاً تمريناً للكثيرين على القراءة في وقت قصير

ولكن هذه الطريقة تحتاج إلى شدة التيقظ من جانب المدرس وإلا كان ضررها محققاً.

ومتى وثق المدرس من إتقان الأطفال قراءة الفقرة وفهم معناها بإلقاء بعض أسئلة عليهم في مادتها انتقل بهم إلى الفقرة الثانية ثم إلى ما بعدها وسلك الطريقة عينها حتى لا ينتهي الدرس.

وعلى المدرس أن يعتني كل الاعتناء بتصحيح أغلاط التلاميذ وإلا كان في إهماله ذلك إضرار عظيم بدروس المطالعة لأن الطفل إما أن يدرك أنه أخطأ وأن خطأه لم يصحح فيستهين بالتدقيق ويسترسل في الإهمال وإما أنه لا يدرك أنه أخطأ فيتوهم الخطأ صواباً وهذا عيب أكبر ولذا يجب على المدرس أن يتيقظ وقت المطالعة وأن يعني بتصحيح كل خطأ مهما صغر وليعلم أن الوقت الذي يقضيه في تصحيح التلميذ ليس بضائع.

ومن الخطأ الأكثر شيوعاً في قراءة التلاميذ إدغام أواخر الكلمات في أوائل ما بعدها من غير مسوغ مع عدم الاكتراث بإحسان اللفظ على العموم فإذا عنى المدرس بأن يجعل التلميذ يلفظ كل كلمة على حدتها منفصلة عن سابقتها ولاحقتها انفصالاً لا يضر بسلامة القراءة المتوسطة السرعة بحيث يراعى إشباع ما يجب إشباعه من الحروف ضمن سلامة المطالعة من هذه الجهة ومنه إغفال الوقف وعلاج هذا تعويد التلميذ الفهم وقت المطالعة ومنه أيضاً عدم العناية بالتوقيع وهو لا يكون حسناً إلا إذا روعي فيه إظهار اللفظ وتنويع الصوت بحسب المناسبات.

ويكون تثقيل اللفظ فيما يثقل في المحادثة وفي كل فكرة جديدة

وفي العبارات المنفية إذا كان للسامع رأي مخالف لها وفي كل عبارة تناقض سابقتها في المعنى وفي الكلمات التي تأتي في غير ترتيبها النحوي في النثر أو النظم.

أما ما يختص بتخالف اللهجة فاعلم أن المطالعة نوع من المحادثة ولذلك لا يمكن أن توصف بالجودة إلا إذا ألقيت العبارة المقروءة بالطريقة التي كان المؤلف يترجم بها عما في نفسه لو كان يتكلم هو بنفس العبارة المكتوبة وحينئذ يجب أن يكون الصوت صادراً عن الطبيعة لا عن التصنع متنوعاً تبعاً لمعاني الجمل بشرط تمييز نغمات القصص والاستفهام والنداء والاستعطاف والالتماس والتحذير وغيرها بعضها من بعض.

وتتلخص صفات المطالعة الجيدة عربية كانت أو انكليزية فيما يلي:

(١) جودة النطق بإخراج الحروف من مخارجها وهذا لا يأتي إلا إذا عنى المدرس بتعويد التلميذ الحكم على الأعضاء التي تخرج منها الحروف المختلفة لا يتهاون له مثلا في نطق الذال والثاء والظاء والجيم في العربية وفي نطق **th** أو **ch** في الانجليزية .

(٢) العناية بتثقيل ما يثقل من الكلمات أو العبارات .

(٣) تنويع الصوت بحسب المناسبات بشرط أن يظهر القارئ ما يدل على شعور الكاتب .

(٤) التوسط بين الإسراع والإبطاء وبين علو الصوت وانخفاضه.

(٥) الطلاقة فلا تتكرر الكلمات ولا يفصل بعضها عن بعض فصلا يضر بسلامة المطالعة.

وفي اللغة العربية يجب أن يراعى مع ما ذكر:

(أ) جودة اللفظ وتكون بالعناية بالنطق بالحركات فلا تخرج حركة منها إلى الإمالة .

(ب) توفية حروف المد (الألف والواو والياء) حقها .

(ج) ملاحظة الإدغام في مثل (من يرى) و(من رأى) وملاحظة القلب في مثل (من بعد) والإخفاء في مثل (من قبل).

(د) الوقف بالسكون على المتحرك إلا إذا كان منصوباً منوناً فيقلب التنوين ألفاً.

وفي اللغة الانجليزية يجب أن يراعي المدرس زيادة على الصفات الخمس العامة ما يأتي:

(أ) جودة اللفظ وتكون بالعناية بنطق الحروف المتحركة وأهم ما يجب الالتفات إليه تعويد الأطفال التمييز بين لفظ حرف (**o**) في كلمة مثل كلمة (**hot**) ولفظه كما في كلمة (**boat**) حيث يمد الحرف قليلاً مع ضم الشفتين ولفظه في مثل كلمة (**bought**).

(ب) جودة النطق بالعناية بنطق الحروف الساكنة مثل **p, ch, v, j, g**.

(ج) عدم إدغام أواخر الكلمات في أوائل ما بعدها .

(د) مراعاة ما تقتضيه علامات الوقف.

هذا وقد يعوق عن المطالعة الجيدة أمران أحدهما ينسب إلى المدرس والآخر إلى المدرسة.

فالذي ينسب إلى المدرس مزج التطبيق بدروس المطالعة وهذا يجب منعه بجعل حصص المطالعة مقصورة على المطالعة الصرفة من غير أن يدخلها تطبيق وهذا العيب فاش بين كثير من المدرسين.

وأما ما ينسب إلى المدرسة فالجلبة خارج المكتب بسبب سوء النظام فيها أو بسب إشرافها على طريق كثير الحركة ويمكن تلافي هذا النقص إما بإغلاق الأبواب أو النوافذ القريبة من الجهة الآتية منها الجلبة وإما بجعل دروس المطالعة في الأوقات التي تهدأ فيها الجلبة أو الحركة عادة.

وهناك نوع من المطالعة يسمى "المطالعة الليثية" وهي المطالعة التي يشترك فيها عدد من التلاميذ في آن واحد وفي استعمال هذه الطريقة خطر على النظام خصوصاً في الفصول الكبيرة العدد وعند المدرسين ضعيفي النظام فإذا رأى المدرس ضرورة إلى استعمالها أحياناً وجب عليه أن يقسم تلاميذه أقساماً بحيث يكون عدد كل قسم مما يستطيع المدرس ملاحظته في آن واحد ثم يدعوهم إلى المطالعة فريقاً فريقاً وفي الفصول الأولية يجب على المدرس أن يكلف الأطفال أن يشيروا بسبابات أيديهم اليمنى إلى الكلمات وهم يقرءونها حتى لا يلفظها بعضهم محاكاة لغيره أو ينتهز فرصة اللعب أو أحداث الجلبة فيفسد النظام وتضيع فائدة تمرين العين.

ولهذه الطريقة فوائد منها إكثار عدد المطالعين في كل حصة ومنها إمكان تنظيم سرعة المطالعة بالطريقة التي يراها المدرس ومنها سرعة تحسين النطق مع كثرة تمرين الأعضاء المختصة بإخراج الحروف ومنها توحيد طريقة المطالعة ومنها تجريء من لا يجد في نفسه الجراءة على إظهار صوته ولا تتوافر هذه الفوائد إلا إذا حسنت إدارة المدرس في استعمالها وإلا فشلت وأتخذها التلاميذ سلماً للكسل وكانت سبباً في رداءة النطق والمطالعة على العموم وقل أن يمكن علاج ذلك فيما بعد.

قد يستعمل بعض المدرسين في تعليم المطالعة نوعاً يقال له "المطالعة الخافتة" وطريقتها أن يكلف التلاميذ قراءة جزء من الدرس سراً من غير أن تسمع أصواتهم بشرط أن يعطوا من الوقت ما يكفي لقراءتها بنسبة طولها وصعوبة فهمها وتتلو ذلك أسئلة شفهية يلقيها المدرس على التلاميذ بقصد اختبارهم فيما فهموه من مادة ما قرءوا.

ولا تستعمل هذه الطريقة إلا في الفصول الراقية وفوائدها كثيرة منها أنها تغرس في التلاميذ حب المطالعة لأنها خالية من التضييق الذي يلازم المطالعة الجهرية ومنها أن التلميذ يتمكن من الإمعان في هجاء الكلمات إذ أنه ليس مقيداً بمستلزمات المطالعة الجهرية من جودة اللفظ والنطق وتنويع الصوت بحسب المناسبات إلى غير ذلك فيتفرغ إلى الهجاء والمعنى من غير أن يحسب حساباً لنقد إخوانه أو المدرس فالتلميذ في المطالعة الجهرية لخوفه من النقد يقرأ من غير أن يلتفت إلى الهجاء خشية الأضرار بسلامة المطالعة المتوسطة السرعة.

هذا وهناك عيب كثيراً ما يقع فيه معظم المدرسين وهو إهمال التلاميذ الضعاف في المطالعة من غير أن ينالوا قسطاً من عنايتهم فليعلم المدرس أن فخره بعمله إنما يكون في الانتقال بمثل هؤلاء الضعاف إلى حيث يعدلون باقي إخوانهم. فعلى المدرس حينئذ أن يخصهم بشيء من عنايته قبل الدرس وأثناءه وبعده سواء أكان سبب التأخر عدم القابلية الناشئ عن رداءة التعليم في المبدأ أو عن انهماك التلميذ في بعض المواد الأخرى أنهما كان يوجب إغفاله غيرها أم كان سببه الغباوة.

والعناية التي ينبغي أن يخصهم بها المدرس يجب أن يكون مرماها تدريبهم على سرعة قراءة الكلمات بمجرد رؤيتها ويستعين على ذلك بأن يأتي لهم قبل الدرس بيوم بأوراق مطبوعة شاملة أصعب الكلمات الواردة في الدرس المزمع إعطاؤه في اليوم التالي ويكلفهم حفظها هجاء ومعنى بعد تمرينهم على نطقها في المكتب فإن سبق رؤيتها يسهل عليهم مطالعتها.

وفي أثناء الدرس ينبغي أن يلاحظ المدرس كل المتأخرين فيراعي أنهم جميعاً يتابعون الكلمات بالإشارة بسباباتهم وبعد قراءة النموذج يدعو تلميذاً مجيداً إلى قراءة الفقرة ثم يدعوهم إلى قراءتها معاً ثم يكلفهم واحداً بعد آخر (بقدر ما يسمح به الوقت) قراءتها مرة أو مرتين أو ثلاثاً إذا اقتضى الحال حتى تحسن مطالعتها.

وبعد الدرس يكلفهم نسخ الجزء المحتوي على أكثر عدد من الكلمات الصعبة أو كتابة ملخص ما قرئ بألفاظ غير ألفاظ الكتاب

فيتيسر لهم فهم المعنى فتزداد معرفتهم للكلمات وتزول بذلك أكبر عقبات المطالعة.

دروس الإملاء

لدرس الإملاء كما لغيره من مواد الدراسة فائدة عملية وفائدة تهذيبية..

أما فائدته العملية فكتابة الألفاظ على وجه الصحة لكيلا يحصل خطأ في فهم المراد لأن كثيراً من الألفاظ يخرج عن معناه بأقل تغيير في حروفه.

وأما فائدته التهذيبية فإنماء قوة الملاحظة وتمرين قوة الحفظ والذكر وبالجملة فإن حالة الكتابة من حيث صحة الرسم تعتبر من الأمور التي يمكن بها الحكم على مبلغ تثقيف الكاتب.

ولكي يجني التلاميذ من دروس الإملاء الفوائد المقصودة يجب على المدرس إتباع ما يأتي:

(١) ترتيب التلاميذ في مجالسهم على أبعاد متساوية بحيث لا يتمكنون من مساعدة بعضهم بعضاً أو محاولة الغش بأية طريقة.

(٢) انتخاب قطعة الإملاء بحيث يكون موضوعها مفيداً فائدة تناسب مدارك التلاميذ ثم كتابتها في دفتر إعداد الدروس مقسمة بخطوط رأسية إلى أجزاء يتركب كل جزء من كلمتين إلى أربع كما تستلزمه حالة المعنى .

(٣) في "الإملاء المعهود" وهو ما كان للتلاميذ عهد به لا يصح

أن يأتي المدرس بعبارة ألفاظها لا تناسب درجة علمهم باللغة .

(٤) في "الإملاء غير المعهود" لابد أن يكون معظم الكلمات مما ورد على التلاميذ ولا بد أيضاً من احتواء العبارة على بعض كلمات صعبة التهجي .

(٥) قبل إعطاء قطعة الإملاء غير المعهود على المدرس أن يتحاور مع التلاميذ في موضوع القطعة بعبارة من عنده يستعمل فيها ما هو وارد في الإملاء من الكلمات غير المألوفة عند التلاميذ وكلما أتت كلمة منها كتبها على السبورة مع معناها .

(٦) قبل الإملاء يقرأ المدرس القطعة على التلاميذ ببطء ووضوح تام حتى يتتبعوا المعنى وبصوت ممتلئ رزين لا يزيد في ارتفاعه على ما يلزم لإسماع الجميع.

(٧) إذا انتهى المدرس من تلاوة القطعة كلف التلاميذ كتابة التاريخ بغير اختصار وكتابة كلمة (إملاء) بخط كبير في وسط السطر مع ترك سطر أبيض بينها وبين التاريخ وآخر بينها وبين عنوان القطعة إن كان لها عنوان.

(٨) تملي القطعة على التلاميذ أجزاء كما تبين فيما سبق مع تنبيههم إلى ترك بعد صغير بين كل كلمة وأخرى كي يكون للكتابة رونق.

(٩) لا يسمح للتلاميذ بالسؤال أثناء الإملاء ويجب تعويدهم الجلوس معتدلي القامة جاعلين بين أعينهم وبين الكراسات بعداً لا يقل عن ثلاثين سنتيمتراً واضعين سواعدهم اليمنى وأيديهم اليسرى على

المكتبات بحيث لا تلامسها صدورهم هذا ويجب تعويدهم رفع رءوسهم إلى جهة المدرس كلما انتهوا من كتابة جزء حتى يتمكنوا من رؤية فمه أثناء اللفظ إذ أن هناك حروفاً في كل من اللغتين العربية والانجليزية يصعب تمييزها ما لم تر مخارجها ولذلك يجب على المدرس أن يكون موضعه على الدوام أمام التلاميذ بحيث يرونه ويراهم وأحسن موضع له أن يكون عن إيمانهم.

(١٠) لا يلقي الجزء أكثر من مرتين إذا كان التلاميذ مبتدئين وإلا فواحدة ولا يصح أن يكون الإملاء سريعاً يترتب عليه رداءة الخط ولا بطيئاً يهيئ للتلاميذ فرصة لمحاولة الغش.

(١١) بعد الانتهاء من الإملاء يحسن بالمدرس أن يقرأ القطعة جملة على التلاميذ حتى يتيسر لمن فاته شيء أثناء الإملاء أن يكتبه.

(١٢) لا يصح أن يسمح للتلاميذ بالكتابة بين السطور وينبغي أن يحاسبهم المدرس على كل تغيير يعملونه في الكلمات بعد كتابتها .

(١٣) ينبغي ألا يسمح للتلاميذ بالكشط أو المسح في الكراسات.

هذا ولإصلاح الإملاء طرق نورد منها الطريقة الآتية لما فيها من الفوائد في التربية وهي:

بعد الانتهاء من كتابة الإملاء تبقى كل كراسة مفتوحة أمام صاحبها ويتهجى المدرس كل كلمة والتلاميذ يتابعونه بالنظر في كراساتهم ويضعون

خطوطاً بقلم الرصاص والمسطرة تحت الكلمات التي أخطأوا في كتابتها حتى تنتهي القطعة ثم يدعوهم المدرس إلى كتابة أغلاطهم على وجه الصحة ويجمع الكراسات لمراجعتها خارج المكتب.

هذه الطريقة وإن كان في استعمالها كما يقول بعضهم ما يمكن بعض التلاميذ من الغش بأن يتركوا بعض غلطاتهم من غير أن يحصوها تهيئ من جهة أخرى للمدرس الفرص للحث على الصدق والأمانة ولا شك أن تيقظ المدرس ومداومته على مراجعة الكراسات مما يزيد هذه الفرص فيتعلم الأطفال الفضيلة بالمناسبات وتتربى عندهم الشجاعة الأدبية بالاعتراف بالخطأ ويعتادون التدقيق وزد على ذلك أن هذه الطريقة تجعل للتلاميذ كرامة عند أنفسهم لما يوضع فيهم من الثقة بعهد إصلاح كراساتهم إليهم ، ولذلك كانت من الوسائط الكبرى التي تساعد على تكوين الأخلاق وهي خير طريقة تستعمل في إصلاح كراسات الإملاء إلا في فرق المبتدئين فيحسن بالمدرس أن يصلح كل الكراسات بنفسه خارج المكتب أو داخله بشرط المحافظة على وقت التلاميذ.

ولكي يتأكد المدرس من نجاحه في عمله يجدر به أن يحفظ مذكرة يدون فيها الكلمات الصعبة التي ترد في قطع الإملاء ويختبر فيها التلاميذ من وقت إلى آخر.

وأما طريقة تبادل التلاميذ كراساتهم فليس فيها من الفوائد ما يدعو إلى اختيارها فضلاً عما فيها من التهويش وضياع الوقت والتعريض بأمانة التلاميذ وتمهيد السبيل لهم للانتقام من عدو أو محاباة صديق.

دروس المحادثة

لدروس المحادثة فوائد عملية وفوائد تهذيبية.

فمن الفوائد العملية اعتياد التلاميذ التكلم باللغة الصحيحة وهذا خير ما يساعد المدرس على النجاح في تعليم الإنشاء ومتن اللغة وقواعدها لأن المحادثة تجر إلى استخدام ألفاظ للدلالة على المعاني المتنوعة التي ترد أثناءها فتزيد معرفة التلاميذ بمتن اللغة ولأنها كذلك تستدعي صوغ الكلام في عبارات صحيحة التركيب فتتربى في التلميذ ملكة إتباع قواعد اللغة تدريجاً حتى يجد المدرس أساساً يبنى عليه تدريس هذه القواعد فيما بعد وليس الإنشاء شفهياً كان أو تحريرياً إلا بناء مؤسساً على متن اللغة وقواعدها.

أما فوائدها التهذيبية فمنها تربية ملكة وضوح الفكر الذي يستدل على مقداره من حالة التدقيق في العبارة وإذا عُلمت دروس المحادثة بواسطة عرض الأشياء التي تختار موضوعاً للحديث أتت بفائدة تربية الحواس عند التلاميذ وملكة الملاحظة الصادقة وقوة التفكر وإذا كانت هذه هي فوائد دروس المحادثة وجب على المدرس إذن ألا يقتصر في تعليمها على إسماع التلاميذ لغة صحيحة ومطالبتهم بالتكلم بها بل ينبغي أن يرمي إلى الوجهة التهذيبية في كل درس ما استطاع إلى ذلك سبيلاً.

وتقوم دروس المحادثة في الفرق الابتدائية مقام دروس الإنشاء في الفرق الراقية وتحتاج كغيرها من الدروس إلى الإعداد قبل الحصة فيجب على المدرس تعيين الموضوع المناسب وحصر المسائل التي ينوي أن

يبحث فيها مع التلاميذ بشرط اختيارها ملائمة في المادة واللغة.

ولما كان الأطفال لا يتكلمون إلا محاكاة لما يسمعونه من الكبار وجب على المدرس إذن أن يعمد إلى الأخذ بالنصائح الآتية لأنها مما تساعد على نجاحه في عمله.

(١) أن يتكلم باللغة الصحيحة في حضور التلاميذ.

(٢) ألا يقبل منهم الأجوبة إلا في جمل تامة.

(٣) ألا يتوانى في إصلاح أي خطأ كلامي يقع منهم أولاً فأولا .

(٤) أن يحفظهم من القطع المنتخبة نثرية كانت أو نظمية ما يناسب مداركهم.

ولتعليم دروس المحادثة يجب على المدرس إتباع الطريقة الآتية:

يختار للدروس من الموضوعات ما يستميل التلاميذ ثم يعد المادة بحيث تكون مناسبة لسنهم ومداركهم.

ينتقي المدرس الألفاظ والعبارات التي تناسب معارفهم في اللغة ويعين الكلمات الجديدة إذا كان التلاميذ مبتدئين مع استحضار كل وسائل الإيضاح الممكنة لتفهيم الدرس بواسطة الأشياء.

إذا كان التلاميذ مبتدئين وجب على المدرس عندما يتكلم أن يقرن كلامه بالإشارات والأعمال التي تمثل المعنى ثم يدعو التلاميذ إلى محاكاته فإذا قال (أنا أفتح الكتاب) مثلا أشار إلى نفسه وهو يقول (أنا)

ويفتح الكتاب فعلا وهو يقول (أفتح) ويحرك يده بالكتاب وهو يقول (الكتاب) ثم يكتب كل كلمة جديدة يقولها على السبورة.

إذا عرف التلاميذ من اللغة ما يمكنهم من تركيب جمل قصيرة مثل المدرس أمامهم المعاني بالإشارات والأعمال ودعاهم إلى أن يأتوا بعبارات تدل على ما يفعله كأن يمسك بكرة صغيرة ويقول (ماذا بيدي) ويختار أحد التلاميذ للإجابة ولا يقبل منه من الكلام إلا ما كان مركباً مفيداً فيجيب (بيدك كرة) ثم يقذفها المدرس تارة ويتلقفها أخرى ويدحرجها ثالثة وفي كل حال يطالب التلاميذ بالتعبير عن أفعاله بعبارات من عندهم ويصلح هو ما بها من الخطأ.

فإذا تقدم التلاميذ أتاهم بأشياء وعرضها عليهم ليتناولوها ويختبروها بحواسهم ثم يطالبهم بما يريد من أوصافها الظاهرة أولاً ثم يتدرج بهم إلى كشف خواصها التي يستطيعون أن يدركوها من استعمالها فيسأل من الأسئلة ما يفتق أذهانهم حتى تنطلق ألسنتهم بالكلام وانطلاق الألسنة متوقف على فهم المعنى.

الإنشاء

من العبث مطالبة التلاميذ بالتحرير الصحيح ، إلا إذا تعلموا أولاً الكلام الصحيح ولذلك قدمنا المحادثة على الإنشاء لأنها تمهد للتلميذ سبيل التحرير.

والإنشاء من الموضوعات الصعبة التي تستلزم من المدرس عناية

تفوق كل عناية حتى يكون من أكبر وسائط التربية كما هو القصد من تعليمه بالمدارس ، وله من الفوائد ما لدروس المحادثة ويفضلها في أن فيه تدقيقاً في اختيار الألفاظ وتركيب العبارات فالناس في عباراتهم المكتوبة أكثر تدقيقاً منهم في عباراتهم الشفهية وزد على ذلك أنه يربي عند التلميذ استقلالاً في الفكر لأن التلاميذ في الإنشاء يتركون لإعمال عقولهم من غير أن يكونوا مقيدين كما في المحادثة بألفاظ ومعان معينة تستلزم الأسئلة الملقاة عليهم من المدرس.

ولكي يكون المدرس ناجحاً في تعليم الإنشاء ينبغي له أن يأخذ بالنصائح التي أوردناها في تعليم درس المحادثة لأن الإنشاء ليس إلا محادثة عبارتها مكتوبة ومتواصلة.

وليعلم المدرس أن تحفيظ التلاميذ القطع النثرية والمحاورات والأشعار واستمالتهم إلى المطالعة من أحسن الوسائل التي تساعد على توسيع نطاق معرفتهم متن اللغة وقواعدها وتراكيبها الاصطلاحية واستعمال الألفاظ في مواضعها الحقيقية وهذه كلها تمهد للتلميذ سبيل التحرير الصحيح وتربي عنده سلامة الذوق في اللغة.

ولتدريس الإنشاء ينبغي للمدرس أن يعد الدرس قبل الحصة بشرط اختيار الموضوع وتعيين مسائله مما لا يخرج عن دائرة ملاحظة التلاميذ ويلذ لهم الكتابة عليه مع تجنب الموضوعات الخيالية ذات المعاني البعيدة التي لا تصل إليها مداركهم وليجعل المدرس نصب عينيه هذه القاعدة العامة وهي أن العبارات لا تأتي إلا إذا كان المعنى راسخاً في

الفكر وجلياً أمامه وذلك يكون تاماً في نوعين من أنواع الإنشاء وهما "الإنشاء الوصفي" الذي يقصد به وصف الأشياء المحسوسة و"الإنشاء القصصي" وهو الخاص بتحرير القصص وبإيراد الأخبار وأما النوع الثالث وهو "الإنشاء الخيالي" فصعب جداً على المبتدئين وينبغي ألا يكون منه شيء في المدارس الابتدائية هذا ويجب أن يكون السير في تعليم الإنشاء مدرجاً بحيث ينتقل التلاميذ خطوات تناسب نمو عقولهم، فيبتدئ المدرس بأن يملي عليهم أولا جملا قصيرة يحذف منها المسند تارة والمسند إليه أخرى والمفعول ثالثة ويكلفهم كتابة الجمل تامة بعد الإتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف ويحسن بالمدرس في المبدأ أن يقيدهم باختيار الألفاظ المطلوبة من كلمات يعينها لهم.

فإذا ما تدربوا على ذلك أملى عليهم جملاً بسيطة وطالبهم بوصف المسند إليه مثلا أو المسند أو المفعول بالأوصاف المناسبة أو طالبهم بإضافة قيد ظرفي أو جار ومجرور مما يناسب المقام.

فإذا انتهى من ذلك شرع في تدريبهم على ربط جمل بسيطة بعضها ببعض بالروابط التي يستقيم بها المعنى وبعد ذلك يختار شيئاً محسوساً ليكون موضوعاً لدرسه ويعد قبل الحصة أسئلة مرتبة بحيث يلقي منها ما يمكن الإجابة عنه باستخدام ما يمكن من الحواس واحدة واحدة فيبتدئ بالأسئلة التي يمكن التلاميذ الإجابة عنها باستخدام نظرهم ثم بما يجاب عنه باستخدام حاسة اللمس وهكذا فإذا ألقى المدرس سؤالاً على التلاميذ وأجاب عنه أحدهم كتب الجواب على السبورة ومتى وجد خطأ طلب من

البعض تصحيحه مع ذكر علة التصحيح وطالب غيرهم بالإتيان بعبارات أخرى تؤدي المعنى نفسه كي يعتادوا تنويع العبارات ، وكلما انتهى من مسألة انتقل إلى التالية بحيث يبتدئ في كل مسألة جديدة من أول السطر مع تنبيه التلاميذ إلى ذلك لكي يحاكوه في كتابتهم ويستمر على هذا السير حتى ينتهي الموضوع كله.

هذا ويحسن بالمدرس أن يعين للتلاميذ من وقت إلى آخر موضوعاً يشبه الموضوع الذي درسه لهم في المكتب لكتابته نسجاً على منوال ما درسه ومتى كتبوه صححه ثم أعطاهم آخر وآخر حتى يتمكنوا من تحرير مثل هذه الموضوعات تحريراً صحيحاً من غير مساعدة.

وينبغي للمدرس أن يكثر من هذه الموضوعات لأن الإنشاء الوصفي خير ما يشتغل به الأطفال من أنواع الإنشاء الثلاثة لما يستلزمه من التدقيق في ذكر الحقائق خالية من كل مبالغة.

وبعد ذلك ينبغي للمدرس أن ينتقل بالتلاميذ إلى الإنشاء القصصي ومقدمة لذلك يطلب منهم كتابة معاني جمل مختارة من كتب المطالعة بعبارات من عندهم ، فإذا مرنوا عليها تدرج بهم إلى كتابة معاني بعض الفقرات إلى أن يعتادوا نقل المعاني جلية تامة بعبارات رائقة متنوعة فإذا اطمأن المدرس على ذلك انتقل بهم إلى كتابة ملخص قصة قد حفظوها أو قرءوها من قبل أو ألقاها هو عليهم.

وينبغي ألا يطلق العنان للمتخيلة عند الأطفال في الإنشاء القصصي حتى لا تتطوح بهم المبالغة إلى الخروج عن المقبول وتنظيماً لذلك يجب على

المدرس أن يقيدهم في كتابتهم بعدد معين من الأسطر لكيلا يعتادوا اللغو.

ومن الناس من يرى أن حل المنظوم من وسائل تعليم الإنشاء ولكنه قل أن يأتي بفائدة لتحسين حال التحرير عند المبتدئين.

ومن أحسن التمارين التطبيقية على نوعي الإنشاء الوصفي والقصصي الترسل أي تحرير الرسائل لأن الرسائل كثيراً ما تشمل كليهما.

وفي تعليم الترسل ينبغي للمدرس أن يختار أولاً موضوع الرسالة ثم يعين المرسل إليه ويعرف التلاميذ بالديباجة التي يصح أن تستعمل في مخاطبته ثم يقسم الموضوع أجزاء ويسأل الأطفال أسئلة خاصة بالجزء الأول ويكتب ما يجيب به التلاميذ على السبورة بعد تهذيب المعاني وتصحيح العبارات فإذا ما انتهى من الجزء الأول انتقل إلى الثاني مبتدئاً من أول السطر وسار فيه سيره في الجزء الأول ثم ينتقل إلى الذي يليه بالطريقة عينها حتى تنتهي الرسالة ثم يختمها بالطريقة التي تناسب ديباجتها مع تنبيه التلاميذ إلى الشكل المصطلح عليه في الرسائل.

وبعد هذا يختار المدرس موضوعاً آخر ويطلب من التلاميذ الكتابة عليه بالطريقة عينها مع تغيير المرسل إليه في كل مرة وتغيير الديباجة وعبارة الاختتام تبعاً له حتى يقفوا على أنواع الترسل رسمياً كان أو ودياً. هذا وينبغي أن يكون لتحرير الرسائل في المدارس الابتدائية نصيب أوفر مما له الآن وأحسن الموضوعات التي تختار للترسل ما كان خاصاً بأيام المواسم وكيفية قضائها وبالتنزه خارج المدينة ووصف الأماكن التي يراها التلميذ وبمآدب الصغار وألعابهم لأن هذه الموضوعات جميعها مما يلذ

للتلميذ الكتابة عليه مع اشتمالها على نوعي الإنشاء الوصفي والقصصي ويحسن بالمدرس في الابتداء أن يجعل كتابة التلاميذ على هذه الموضوعات بطريق النقل بمعنى أنه يذكر لهم طرفاً من موضوع مثل زيارة "حديقة الحيوان" ويطلب منهم الكتابة عليه بعد ذلك محاكاة لما يسمعونه منه بحيث يشمل الوصف والقصص وهذا ما يسمى "الإنشاء النقلي".

فمتى تدرب التلاميذ على الترسل بالطريقة السابقة كان ذلك مقدمة لانتقال المدرس بهم من الإنشاء النقلي إلى "الإنشاء الابتكاري" وهو الذي يستلزم ترتيبا وتركيبا جديدين ومجهوداً عقلياً من جانب التلميذ في جمع الأفكار المتناسبة وتأليفها وتحريرها في عبارات منسجمة.

ويأتي بعد ذلك استعمال الكلمات بمعانيها المختلفة في جمل فيعين المدرس من وقت إلى آخر كلمات ويطالب التلاميذ بأن يكتبوا جملا تشملها وينبغي له ألا يقبل من هذه الجمل إلا ما كان دالاً على حقائق.

ومما يستعين به المدرس أيضاً على تعليم الإنشاء الابتكاري الإنشاء الوصفي فبعد أن يختار موضوعاً لتلاميذه للكتابة عليه من نحو حيوان أو نبات أو جماد يحسن به في المبدأ أن يرشدهم إلى رءوس المسائل التي يصح أن يكتبوا فيها حتى يكون الموضوع مفيداً.

وليس الإنشاء القصصي أو الروائي بأقل أهمية في مساعدة المدرس على تعليم الإنشاء الابتكاري فإذا طالب التلاميذ بقص نبأ حادثة رأوها أفادهم التحرير فيها تمرينا على بذل الجهد الذي يستلزمه الابتكار من تأليف المعاني المناسبة وترتيبها وانسجام العبارات.

وفي الإنشاء الابتكاري يجب على المدرس أن يُعني بما يأتي:

(١) الوضوح بحيث يظهر المقصود من غير أقل خفاء في المعنى أو احتمال معنى آخر. (٢) التدقيق بشرط تجنب تكرار المعاني وطول العبارة فيما يمكن أن يعبر عنه بعبارة أقصر.

(٣) ترتيب المادة ترتيباً عقلياً بعبارات متواصلة ومتسلسلة بشرط أن يكتب كل ما يختص بمسألة واحدة في فقرة على حدتها.

(٤) سهولة العبارة لمنع كل ما يشم منه رائحة الادعاء بشرط تجنب العامية.

ويلتزم بالواجبات التحريرية مع العناية بالديباجة وعبارات الافتتاح والاختتام وبصحة الهجاء وبجودة الخط وبنظافة العمل وبأن ما كتب على الموضوع مكتوب بعبارات التلميذ حقيقة لا منقول من الكتب.

وليحذر المدرس تحفيظ التلاميذ عبارات مخصوصة يفتتحون بها كل موضوع إنشائي أو إباحة استعمالها بل ينبغي تعويدهم الكتابة في الموضوع رأساً.

دروس المحفوظات

في تحفيظ الأطفال القطع نظمية كانت أو نثرية تمرين لقوة الحفظ والذكر وتوسيع لنطاق معارفهم في متن اللغة، ولذلك كانت المحفوظات من خير ما يستعان به على المطالعة والمحادثة والإنشاء ومتى كانت جيدة في أسلوبها وملائمة في معناها لمدارك الأطفال جاءت كلماتها

مستعملة في تراكيب صحيحة فتربى عندهم الذوق السليم في اللغة.

وفي اعتقاد الكثيرين من المربين أن القطع الأدبية إذا كانت شعرية تجعل دروس الأدب أكثر وقعاً في نفوس الأطفال.

هذا ولما كانت المحفوظات مما يساعد على المطالعة وجب أن يكون تحفيظ شيء ملائم منها سابقاً تعليم القراءة ولاسيما أن التحفيظ أيسر على المدرس من تعليم المطالعة وفيه استمالة للأطفال خصوصاً إذا اقترن بالإشارات والأعمال التي تمثل المعنى بشرط ألا يتجاوز ذلك حد المقبول وإلا كان مرذولاً.

ولتدريس المحفوظات ينبغي إتباع ما يأتي:

(١) تختار القطعة بحيث تكون عبارتها بالغة درجة الجودة مع ملاءمتها لمدارك التلاميذ.

(٢) يلقي المدرس على التلاميذ بطريق التحاور معنى القطعة كلها بعبارة سهلة ثم يردف ذلك بأسئلة ليتبين فهمهم ذلك المعنى.

(٣) إذا كان التلاميذ لا يعرفون القراءة يحفظون القطعة بالسمع والتكرير بأن يلقي المدرس الجملة الأولى ثم يعيدها التلاميذ بعده واحداً واحداً حتى يحفظوها فينتقل إلى الجملة الثانية ومتى حفظوها أعاد الجملتين ثم ينتقل إلى الثالثة وهكذا على هذا النحو حتى تتم القطعة.

(٤) إذا كانوا يعرفون القراءة أعد القطعة لهم مكتوبة على ورق يطبعه قبل الدرس إن لم تكن مما في كتبهم.

(٥) يفسر المدرس بالعناية التامة معنى الكلمات والجمل مع الاستعانة على ذلك بالإعراب وحل المنظوم وبالتحليل وبالترجمة إذا اقتضى الحال في اللغة الانجليزية.

(٦) يقرأ المدرس نموذجاً للدرس بالعناية التامة.

(٧) يطلب من كل فرد تلاوة القطعة إثره سطراً سطراً وينبغي تصحيح خطأ النطق والتوقيع أولاً فأولا بالتدقيق التام بشرط عدم التهاون في إصلاح أي خطأ مهما كان صغيراً لئلا يرسخ فيصعب علاجه ولا خوف من تغالي المدرس قليلاً في البطء بالتلاوة والتدقيق في النطق والإظهار في الألفاظ.

(٨) ينبغي للمدرس أن ينبه التلاميذ بالمناسبات إلى وجوب إظهار المعنى الذي يقصده المؤلف فإن عدم العناية بالتلاوة يغيره أو يخفيه.

(٩) عندما يتلو تلميذ الجزء المراد تحفيظه يصغى الآخرون وبعد انتهائه من التلاوة يطالب المدرس تلميذاً أو أكثر ببيان الخطأ وتصحيحه.

(١٠) ينبغي للمدرس أن يمنع قطعياً التغني بالأشعار والتزام طريقة واحدة في التلاوة كما هو شائع بين التلاميذ من غير أن يهتم المدرسون بإيقافه.

(١١) يجب على المدرس ألا يهمل مراجعة ما سبق تحفيظه فيطالب تلميذاً أو أكثر بتلاوة الجزء أو الأجزاء التي حفظوها قبل البدء في الجزء الجديد بشرط ألا يقضي وقتاً طويلاً في المراجعة.

دروس قواعد اللغة

ليس الكلام الصحيح كما يظن بعضهم مؤسساً على قواعد اللغة بل القواعد هي التي أسست على الكلام لأن الكلام هو السابق في الوجود واستنبطت منه القواعد تقييداً للمتكلمين والكاتبين وبالضرورة حفظاً للغة من المسخ.

ومما لا خلاف فيه أن القواعد كانت سبباً في سلامة اللغة في البلاد التي انتشر فيها التعليم بين جميع الأفراد وكانت نتيجة ذلك التوفيق بين عبارة التكلم وعبارة الكتابة وفي مثل تلك البلدان يسهل تعليم القواعد تطبيقاً على الكلام واستنباطاً منه أما في لغتنا فقد تطرق الفساد في لغة التكلم وصار من العسير تعليم القواعد بالتطبيق عليها والاستنباط منها ولذلك يجب الاهتمام بدروس المحادثة لأنها كما قدمنا خير ما يستعين به المدرس على النجاح في تعليم القواعد.

ولما كانت دروس المطالعة والمحفوظات مما يربي عند التلميذ كذلك ملكة اعتياد الكلام الصحيح وجب حينئذ على المدرس أن يكثر من دروس المحادثة ودروس المطالعة وتحفيظ التلاميذ القطع السهلة قبل البدء في دروس قواعد اللغة حتى يسلك في تدريسها الطريق الطبيعي بتأسيسها على الكلام.

وبناء على ما ذكر يرى المدرس أن أهمية قواعد اللغة في التكلم وفي التحرير ثانوية بنسبة ما لها من الفوائد التهذيبية إذ أنها تنمي ملكة الملاحظة وتربي إدراك الكلي لما تستلزمه من المقارنة ثم الحكم بالتشابه

أو التضاد ثم التعميم بالتسمية كما أنها تربي قوتي الاستدلال والتعليل.

ولتدريس قواعد اللغة تدريساً مؤسساً على أصول ثابتة يجب أن تستعمل طريقة الاستنباط فيبتدئ بالأمثلة الكثيرة ويتدرج بالتلاميذ إلى استنباط التعريف أو القاعدة بتوجيه جهدهم إلى كشف الحقائق وبتشجيعهم على ذلك بالأسئلة التي تكشفها.

وينبغي أن تكون الأمثلة في جمل تامة ففي ذلك عدة فوائد منها أن الكلمات لا تظهر بقوتها الحقيقية ولا بمعناها الحقيقي وكذلك لا يمكن الحكم على نوعها إن كانت فعلاً مثلاً أو اسماً إلا إذا استعملت في جمل ومنها أنه لا يمكن الحكم على حالة الاسم رفعاً أو نصباً أو جراً إلا إذا كان في جملة ومنها أنه باستعمال الكلمات المفردة يخشى أن يخلط الطفل بين الكلمات ومدلولاتها ومنها تعويد التلميذ البحث في الكلمات مرتبطاً بعضها ببعض وهذا مما يساعد على التفكير ويربي عند الطفل الذوق السليم في اللغة.

هذا وينبغي تأجيل استعمال الألفاظ الاصطلاحية إلى ما بعد تعليم الحقائق الدالة هي عليها.

وقد اعتاد المدرسون في تعليم قواعد اللغة أن يسلكوا طريق الكتب المؤلفة فيها بأن يكلفوا التلاميذ حفظ التعاريف والأمثلة عن ظهر قلب فيموت ذكاؤهم بهذه الطريقة لما فيهم من العقم ويضيع وقتهم في التحصيل من غير جدوى.

والطريقة التي تثبت بالتجربة أنها حرية بالإتباع تلخص فيما يلي:

يجب أن تكون الأمثلة التي يعدها المدرس كثيرة ذات معنى حقيقي معينة للقاعدة تعييناً واضحاً جامعاً لجميع مدلولاتها مانعاً ما دون ذلك.

يحسن أن يكون اختيار الأمثلة التي تستنبط منها القاعدة أو التعريف من المحفوظات أو من كتب المطالعة.

فيكتب المدرس على السبورة مثالاً بخط جيد واضح، ويوجه نظر التلاميذ إلى الكلمة المقصودة بأسئلة تكون الأجوبة عنها موطئة لفهم القاعدة أو التعريف ثم يكتب مثالاً آخر ويسأل أسئلة بقصد تقريب المعنى ويأتي بثالث ورابع إلى أن يأنس من التلاميذ استعداداً لعمل المقارنة وحينئذ يطلب منهم أن يبينوا ما في الكلمات المقصودة في الأمثلة من الصفات المتشابهة بمقارنة تلك الأمثلة بعضها ببعض، فإذا لم يستطيعوا تدرج بهم إلى إدراكها بأسئلة تكشفها ومتى أدركوها كتبها على السبورة بعضها تحت بعض وقارن بينها جملة وبين غيرها مما يشابهها أو يناقضها واستخرج القاعدة.

وبعد ذلك يطالبهم بإيراد أمثلة تطبيقاً على القاعدة أو التعريف المستنبط إما في جمل من عندهم وإما مما حفظوه.

وفي التدريس على هذه الطريقة ينبغي للمدرس مراعاة ما يأتي:

(١) إعداد التعريف (قبل الحصة) بعبارة يستطيع أن يصل التلاميذ إلى تأليفها بواسطة التحاور معهم.

(٢) كتابة التعريف على السبورة بالعبارة التي تألفت.

(٣) تثبيت القاعدة أو التعريف بالأمثلة الكثيرة من التلاميذ ومن المدرس على السواء (٤) مناقشة كل تلميذ في المثال الذي يورده.

(٥) تنبيه الأطفال إلى الشائع من الخطأ الكلامي أو التحريري مما يمكن إصلاحه بالتطبيق على موضوع الدرس مع مطالبتهم بالتصحيح وبيان علله.

هذا وبالجملة يجب على المدرس أن يتبع دروس قواعد اللغة من آن إلى آن بتمارين تطبيقية في كراسات التلاميذ وأن يصححها بالطريقة المشروحة في تصحيح الواجبات التحريرية .

والإعراب خير ما يستعان به من التمارين على تثبيت القواعد ولا سيما إذا عود التلميذ ذكر الأسباب لأن في ذلك تطبيقاً على ما سبق تعليمه وبه يكون قد جمع المدرس بين طريقة الاستنباط وطريقة التطبيق واتبع الطريقة الجمعية.

ولا يأتي الإعراب بالغرض المقصود منه إلا إذا عنى القائمون به بإتباع الطريقة المثلى في تعليمه.

فينبغي للمدرس ألا يطالب التلاميذ بحفظ الصيغ المعلومة المستعملة في إعراب الكلمات قبل أوانها أي قبل أن يدرس ما حوته تلك الصيغ من الحقائق النحوية والصرفية التي يأتي لهم ذكرها فيها فلا معنى لمطالبة التلميذ مثلا بإعراب كلمة (هذا) من (هذا كتابي) بالصيغة

المعلومة اعتماداً على أنها اسم وعلى أن المدرس درس لهم الاسم من غير أن يكونوا قد عرفوا كل ما يرد في صيغة إعرابها من نحو كونها مبتدأ أو مبنية على السكون أو في محل رفع بل يجب الاقتصار على ما عرفوه خاصاً بها كأن يعينوا أولاً نوعها ثم إذا درس لهم المبنى والمعرب طولبوا بتطبيق ما عرفوه عليها ليقتنعوا ببنائها وهكذا وليتذكر المدرس أن الإعراب ليس إلا تطبيقاً.

وفي تدريس الإعراب في اللغة الانجليزية ينبغي للمدرس أن يتبع الطريقة عينها فالغرض من الإعراب في اللغتين واحد وقبل أن يشرع التلاميذ في عمل تمرين على الإعراب يجب على المدرس أن يطالبهم بتحليل الجملة التي تشتمل على الكلمات المطلوب إعرابها تحليلا مجملاً فيطلب منهم بيان المسند والمسند إليه وغير ذلك حتى يفهموا معنى الجملة ويكونوا على بينة من تركيبها عامة فإن هذا يساعدهم على الإعراب الصحيح وليحذر المدرس الإتيان بمجموعة من الكلمات لمطالبة التلاميذ ببيان ما كان منها اسماً وما كان فعلاً ونحو ذلك من غير أن تكون في جمل مفيدة.

وقد أجمع علماء التربية على ضرورة تعليم الأطفال تحليل التراكيب قبل قواعد اللغة لأن التحليل يبحث في التراكيب وقواعد اللغة تبحث في الكلمات من حيث الأفراد والتركيب ولما كان البدء بتعليم التراكيب هو الذي ينطبق على الحالة الطبيعية في تعلم الأطفال اللغة لأنهم نشأوا يحاكون التراكيب من غير بحث في المفردات وجب إذن

البدء بتحليل التراكيب لمعرفة ما بين أجزائها من الارتباط ثم التدرج منها إلى البحث في الكلمات المفردة أي بتعليم قواعد اللغة.

ودروس التحليل التي يلزم أن يعرفها الأطفال قبل أن يعرفوا قواعد اللغة يجب أن تكون قاصرة على الأجزاء الأصلية للجملة البسيطة وهي المسند والمسند إليه والمتعلقات وينبغي ألا يخطو المدرس خطوة جديدة في التحليل إلا إذا عرفوا من قواعد اللغة ما يمكنهم من الإتيان بوصف المسند إليه أو المفعول أو بقيد ظرفي للمسند.

وطريقة التدريس التي يجب أن يسير عليها المدرس في تعليم التحليل هي طريقة الاستنباط فيأتي بالأمثلة التي تعين القاعدة أو التعريف ويكتبها على السبورة ويكثر منها حتى يظهر المقصود للتلاميذ ظهوراً يمكنهم من استنباط التعريف أو القاعدة بإرشاده ومساعدته.

فإذا تقدموا في قواعد اللغة شرع في تعليمهم الروابط توطئة لتعليم الجمل المركبة بأنواعها وأجزائها متبعاً في ذلك طريقة الاستنباط كما قدمنا.

دروس الترجمة

لدروس الترجمة من الفوائد التهذيبية والعملية ما لدروس القواعد ودروس الإنشاء معاً لأنها تجمع بين الاثنين ولا يخفى أن في الترجمة تربية لملكة التدقيق في الفكر والعبارة لما تقتضيه من التزام المترجم المعنى الذي أراده الكاتب الأصلي وزد على ذلك أنها من أكبر الوسائط بين الناس لتبادل المعارف والأفكار والمخترعات وغير ذلك.

ويرمي تدريس الترجمة في المدارس إلى غرضين الأول توسيع نطاق معرفة التلاميذ بمتن اللغتين والثاني موازنة قواعد إحدى اللغتين وعباراتها الاصطلاحية بما يقابلها في اللغة الأخرى لتقرير ما بينهما من التماثل والتباين.

فإذا قصد منها زيادة متن اللغة عند التلاميذ وجب على المدرس أن يعد الكلمات التي يرغب أن يجعلها موضوعاً لدرسه ويحسن أن يجمع الكلمات الخاصة بموضوع واحد على حدتها بمعانيها المقابلة لها في اللغة الأخرى مع الإتيان بها في تراكيب بكل من اللغتين بحيث تكون تلك التراكيب مناسبة لمعارف التلاميذ وبحيث يراعى جعل الأصل المترجم منه انكليزياً ثم عربياً بالتناوب.

وإن قصد منها موازنة القواعد أو العبارات الاصطلاحية وجب تعيين ما يقصد تعليمه وعلى كل حال ينبغي إتباع ما يأتي:

(١) يجب تعيين الغرض من الدرس مع بيانه في كراسة إعداد الدروس.

(٢) يجب توضيح المسائل التي يقصد تعليمها توضيحاً وافياً على قدر ما يسمح به استعداد التلاميذ بشرط إيراد الأمثلة الخالية من كل تعقيد .

(٣) يأتي المدرس بتمارين شفهية مدرجة يكون قد أعدها قبل الدرس حتى تكون الجمل سليمة المعنى دالة على حقائق يقتبس التلميذ من معناها معارف جديدة بقدر ما يستطاع.

(٤) يكتب المدرس على السبورة بخط واضح جيد الجملة التي يرغب أن يترجمها التلاميذ شفهياً.

(٥) إذا استلزمت جملة تفسيراً وجب أن يكون تفسيرها بنفس اللغة المكتوبة بها.

(٦) ينتخب المدرس تلميذاً لترجمة تلك الجملة .

(٧) ينبغي ألا يتسرع المدرس في رفض جواب التلميذ لمجرد كونه ناقصاً أو خطأ بل يجب عليه أن يبين الخطأ ويطالب الآخرين بتصحيحه مع الثناء على كل مجهود حسن.

(٨) إذا كانت عبارة الترجمة مما يصح أن ينبه إليها التلاميذ أمرهم المدرس بكتابتها في كراسات التقييدات .

(٩) يكتب المدرس الجملة الثانية على السبورة ويسير في ترجمتها سيره في ترجمة الأولى ثم ينتقل إلى الثالثة ثم إلى ما بعدها وهكذا حتى ينتهي التمرين.

(١٠) كلما تحقق المدرس فهم التلاميذ الموضوع الذي علمه أعد تمريناً مطبوعاً على أوراق صغيرة يوزعها عليم لترجمتها في كراسات الترجمة تطبيقاً على ما درسه وليعلم أن في إملاء الجمل على التلاميذ ضياعاً للوقت.

(١١) يأمر التلاميذ بكتابة التاريخ وبترجمة كل جملة في كراساتهم بكل اعتناء وبخط جيد.

(١٢) تجب مطالبة التلاميذ بكتابة العربي بأقلام القصب العربية وكتابة الانجليزي بالأقلام المعدة لكتابته.

(١٣) ينبغي أن تكون تمارين الترجمة من العربية إلى الانجليزية أكثر منها من الانجليزية إلى العربية .

(١٤) يجب أن يشتغل كل تلميذ بنفسه من غير مساعد.

(١٥) إذا انتهى التلاميذ من الترجمة جمع المدرس الكراسات لتصحيحها .

(١٦) عند تصحيح الكراسات ينبغي للمدرس أن يتخذ مذكرة يدون فيها الأغلاط الفاحشة أو الشائعة ليحذر التلاميذ من الوقوع فيها .

(١٧) إذا دلت ترجمة التلاميذ للتمرين على عدم فهم معظمهم الموضوع الذي درس وجب إعادة شرح ذلك الموضوع لهم وإعطاؤهم تمريناً آخر تطبيقاً عليه .

(١٨) يختبر المدرس من وقت لآخر تلاميذه اختباراً تحريرياً في ترجمة جمل تطبيقاً على ما سبق تدريسه لهم ويحسن أن تكون بينها جمل من التي سبقت لهم ترجمتها حتى يكون ذلك باعثاً للتلاميذ على مراجعة دروسهم الماضية ويأتي تعليم الترجمة بفائدة.

هذا وليعلم المدرس أن تدريس الترجمة لا يمكن أن يكون منتجاً نتيجة ذات قيمة إلا إذا رسم لنفسه في أول السنة المدرسية خطة شاملة جميع الموضوعات التي يرى اختيارها بنسبة درجة علم التلاميذ مع

الاجتهاد في جعل دروس القواعد في اللغتين العربية والانجليزية سائرة في قرن.

وليتذكر أنه إنما يطلب منه المقارنة بين اللغتين في عباراتهما الاصطلاحية وفي قواعدهما لا تدريس كل منهما على حدتها إذ أن هذا يخص مدرس اللغة.

دروس الخط

كثيراً ما يتخذ المدرسون حصة الخط لراحتهم كما يعبث بها المتعلمون واهمين أن الخط من الموضوعات غير المهمة التي لا تستلزم جهداً ونسوا أنه من مواد الدراسة الآلية التي تستدعي الممارسة على طريقة منظمة وليس للمدرسين عذر في الاستهانة به اكتفاء بالجهد الذي يبذلونه لتحسين نتائج التلاميذ في المواد الأخرى ولكنهم لو علموا ما له من الفوائد العملية والتهذيبية لوجهوا إليه من عنايتهم ما يناسب أهميته في التربية العامة.

فبممارسة تحسينه يعتاد التلميذ التمعن وتدقيق الملاحظة وبالمضاهاة بين ما يكتبه والأصل تتربى عنده قوة الحكم فإذا تربَّت اعتاد الإذعان للحق عند عجزه عن محاكاة الأصل وبذل الجهد في المحاكاة فيتعود الصبر ولا يخفى ما لهذه الصفات من القيمة العظيمة في التربية العقلية والتربية الخليقة هذا فضلاً عن أنه يوقظ في الأطفال الإحساس بالنظافة ويعودهم سرعة النقد وحكم اليد في حركاتها.

وليست ثمة حاجة إلى بيان فضل الخط في هذه الحياة فمما لا نزاع فيه أن القدرة على الكتابة من الأمور التي لا يستغني عنها إنسان فإذا أراد شخص أن يكتب بسهولة وبحيث لا يسبب لغيره صعوبة عند قراءة خطه لزم أن يتعلم الخط وكلنا يعلم ما للخط الحسن من التأثير في نفس قارئه وما له من القيمة في جميع الأشغال خصوصية كانت أو عمومية.

هذا وليعلم المدرس أن خط تلاميذه ربما كان الوسيلة الوحيدة عند أهاليهم للحكم على حالة المدرسة وكثيراً ما يمكن المفتش الحكم على قيمة العمل في المدرسة بمجرد رؤية كراسات التلاميذ فإن كانت منظمة وكان الخط فيها جيدا حكم بأن عند المدرسين عناية بأعمالهم عامة.

ومن علامات جودة الكتابة وضوح الخط وجماله وقدرة الكاتب على إرسال اليد مع السرعة في الكتابة وهذه كلها تتوقف على بساطة شكل الحروف.

فالوضوح يتوقف على:

(١) رسم الحرف رسماً لا يجعل للبس محلاً .

(٢) قدره بنسبة غيره طولاً واتساعاً وغير ذلك .

(٣) البعد بينه وبين سابقه ولاحقه.

يتوقف جمال الخط عامة على مراعاة دقائق الكتابة أما القدرة على إرسال اليد والسرعة في الكتابة فيأتيان بالدربة على شرط مراعاة الجلسة

عند الكتابة ووضع الورق على المكتبة وإمساك القلم.

ولكي لا يعتاد التلميذ وقت الكتابة جلسة تضر بصحته ينبغي أن يعود الجلوس معتدل القامة بحيث يكون جسمه عمودياً على فخذيه وموازياً للمكتبة رافعاً رأسه بحيث يجعل بين عينيه والورق بعداً لا يقل عن الثلاثين سنتيمتراً واضعاً ساعده الأيمن ويده اليسرى على المكتبة من غير أن يكون صدره ملامساً لها.

أما الكراسة فيجب أن توضع على المكتبة من جهة اليمين بحيث تكون مفتوحة وبحيث تكون حافاتها موازية لحافات المكتبة وينبغي أن يكون وضع الدواة جهة اليمين أيضاً حتى لا يكون وضعها في غير هذه الجهة سبباً في تغيير وضع الجسم عند مد اليد بالقلم.

وينبغي أن يعود الطفل إمساك القلم باليد اليمنى بين الإبهام والسبابة من جهة والوسطى من الجهة الأخرى بحيث يكون الانحناء قليلاً في السبابة والوسطى وكثيراً في الإبهام مع مراعاة ضغط السبابة ضغطاً خفيفاً على القلم وانزلاق اليد وقت الكتابة متكئة على الخنصر والبنصر لا على الرسغ وإلا كانت الكتابة بطيئة وغير جيدة. هذا ويجب أن تكون جلفة القلم (ما بين مبراه إلى سنه) بعيدة عن أطراف الأصابع وإلا ازدحمت الحروف وتلوثت الأنامل بالمداد وتوسخ الخط كذلك ويجب أن يكون عقب القلم مسدداً إلى الكتف الأيمن.

وفي درس الخط ككل درس كتابي ينبغي للمدرس ملاحظة سقوط الضوء من جهة يسار التلاميذ إن أمكن وإلا فمن فوق.

ولتعليم الخط يجب على المدرس الأخذ بالنصائح الآتية:

(١) ينبغي أن يعد قبل الحصة كل ما يلزمه أثناء الدرس من نحو قلم الرصاص الملون والطباشير والمسطرة.

(٢) يكتب المدرس مثالاً حسناً قبل الحصة على السبورة بشرط تسطيرها على مثال الكراسة .

(٣) يطلب من التلاميذ إخراج الكراسات والأدوات اللازمة من الأدراج.

(٤) قبل أن يبدأ التلاميذ في الكتابة يجب على المدرس أن يشرح لهم طريقة كتابة الحروف الواردة في المثال الذي أعده حرفاً حرفاً مبيناً أجزاءه وطريقة تأليفها.

(٥) يجب أن يشتغل كل التلاميذ بكتابة نفس المثال في آن واحد.

(٦) ينبغي للمدرس أن يطالب التلاميذ باستعمال أعينهم وعقولهم قبل الكتابة وأثناءها لا بعدها فقط وليعلم أن للعين في درس الخط عملا أهم من عمل اليد .

(٧) يحسن بالمدرس في المبدأ أن يكلف الأطفال أن يجلسوا جلسة الكتابة على دفعات بأوامر قصيرة أحسنها ما كان بالنداء العددي لكل وضع كما في تعليم الحركات الرياضية فإذا اعتادوا الجلسة استغنى فيما بعد عن الأوامر .

(٨) يتخذ المدرس الوسائل اللازمة لجودة المداد ولمنع رداءة الأقلام وسوء استعمال الورق النشاف.

(٩) يجب على المدرس أن يلاحظ الجلسة وكيفية إمساك القلم ووضع الكراسات على المكتبة طول الحصة لا في أولها فقط.

(١٠) ينبغي للمدرس أن يكثر في تدريب المبتدئين على إمساك القلم.

(١١) إذا ابتدأ الأطفال الكتابة طاف عليهم المدرس لمراقبة تنفيذهم أوامره ومحاكاتهم خطه.

(١٢) يفضل بعض المدرسين أن يبدأ الأطفال بكتابة السطر الأخير كي يكون المثال دائماً أمام أعينهم ليحاكوه وهذه طريقة حسنة غير أن فيها خوفاً على الكراسات من التلويث إذا لم يعتن التلميذ بتنشيف ما كتب وقد يكون من العرق الذي تفرزه اليد وقت الكتابة مانع من استعمال هذه الطريقة في بلادنا.

(١٣) يجب على المدرس أن يصحح على الفور كل خطأ يقع نظره عليه فإن كان الخطأ خاصا بفرد صححه له في كراسته بالمداد الأحمر وإن كان عاماً أرشد الجميع إلى إصلاحه على السبورة مع المبالغة في تصوير الأغلاط .

(١٤) من علامات نجاح المدرس في عمله أن يكون التحسن ظاهراً في كل سطر بنسبة سابقة عند كل تلميذ.

(١٥) إذا وجد من الحروف ما لا يستطيع التلميذ إحسان رسمه إلا بالتدريب على كتابته مرات كثيرة حسن أن يكون ذلك في كراسات الأعمال اليومية.

(١٦) لا بأس من استعمال طريقة تحديد الحروف بالنقط مع التلاميذ الضعاف ومع المبتدئين .

(١٧) ينبغي للمدرس ألا يعبث بكراسات التلاميذ فلا يشوهها بتصحيحه ولا يطرحها على الأرض وليعلم أنها دليل عمله وأن فائدة محافظته عليها تعود عليه كما تعود على التلاميذ.

(١٨) يذيل المدرس كل درس بالدرجة والتاريخ والإمضاء بمداد مخالف للمداد الذي يستعمله التلاميذ للكتابة في كراساتهم.

دروس الجغرافيا

يجب أن يرمي تعليم الجغرافيا بالمدارس إلى غرضين تهذيبي وعملي وينبغي العمل على إظهارهما بوضوح في كل درس والخطأ الشائع في تعليم الجغرافيا بالمدارس قصر دروسها على أعمدة من أسماء البلدان والأنهار الخلجان وعلى جداول بالصادرات والواردات وغير ذلك يلقنها المدرس للتلاميذ إما من الكتب وإما من الكتب وإما على المصورات من غير أن ترتبط تلك الأسماء والأرقام بما يجعلها ذات فائدة تهذيبية صالحة لتربية كل القوى العقلية التي من شأن دروس الجغرافيا تربيتها أو ذات فائدة عملية تفيد الأطفال في الحياة.

ولا يأتي تدريس الجغرافيا بالغرض المقصود منه إلا إذا كان المدرس يرمي في كل دروسه إلى إنماء عقول الأطفال فلا يجعل معتمدة على قوة الحفظ بل يجب أن يفسح المجال لغيرها فيرشد المتعلم إلى ملاحظة كل ما يأتي في دائرة تجاربه مما هو على سطح الأرض ليكون ذلك أساساً في المستقبل للموازنة والقياس المبنيين على مشاهدات حقيقية فيتسع المجال للقوة المتخيلة لتؤلف الصور المركبة التي لم ترها بناء على ما عندها من الصور المفردة التي عهدتها فترتبط المعلومات بعضها ببعض ربطاً يسهل تعليقها وتذكرها عند الحاجة.

وعند تدريس الجغرافيا الطبيعية لأجزاء اليابس والماء إذا ربط المدرس الأسباب بمسبباتها بقدر ما تسمح به عقول المتعلمين تربت عندهم قوة التفكير وتعودوا إذا رأوا النتائج تتبع الأسباب قياساً على ما عرفوه.

أما الفائدة العملية من دروس الجغرافيا فتتوافر إذا كانت الدروس مفيدة في مادتها بحيث تكسب التلاميذ معلومات خاصة بما يهمهم من بقاع الأرض وسكانها بشرط أن تكون تلك المعلومات كافية لإدراك الحوادث التي تأتينا بها الأنباء من وقت إلى آخر وتتوافر الفائدة العملية أيضاً إذا راعى المدرس ما يحتاج إليه التلاميذ بعد حياتهم المدرسية خاصاً بالحاصلات الحيوانية والنباتية والمعدنية وفوائد كل منها ليروا ضرورة سعى الإنسان وراءها أني كانت ويستنبطوا ضرورة الصناعة والمعاملات التجارية بين أمم الدنيا وليست الدروس التي يقصد بها

تفهيم التلاميذ منزلة كل دولة بالنسبة إلى الدول الأخرى من حيث قوتها الحربية والبحرية ومساحتها وثروتها وغير ذلك بأقل أهمية لهم في الحياة إذ أن هذه المعلومات مما تمكنهم من الحكم عند الحاجة بالنتائج بناء على ما يرون من الأسباب وما يعلمون من الحقائق.

وفي تدريس الجغرافيا للمبتدئين ينبغي أن يكون معتمد المدرس على الحواس بحيث يسير في طرق تعليمه من الخاص إلى العام ومن المعلوم إلى المجهول فيعتبر الجهة التي فيها المدرسة دنيا صغيرة يأخذ منها استيضاحاً لدروسه ما استطاع أن يأخذه من تلال لتمثيل الجبال وبرك لتمثيل البحيرات وترع للأنهار وميادين لتمثيل الصحاري والسهول وغير ذلك وإذا انتهز فرصة أيام المطر ووجه نظر التلاميذ إلى تجمع مياهه على وجه الأرض تمكن من تمثيل باقي التعاريف من نحو نهر ونهير وبحر ومحيط وبرزخ وجزيرة وشبه جزيرة ورأس وخليج وغير ذلك فإذا انتقل إلى الصور والرسم على السبورة نجح في عمله وتمكن من الانتقال بالأطفال إلى تخيل ما لم يروه قياساً على ما رأوه.

وهنا يجدر بالمدرس أن يشرع في تعليم التلاميذ رسم المساقط فيبتدئ برسم المكتب وينتقل منه إلى رسم المدرسة ثم إلى الشارع الواقعة هي فيه حتى يكون ذلك عوناً له في المستقبل على تفهيمهم ما يعرض عليهم من الرسوم التي يأتيهم بها لتمثيل دروسهم في الجغرافيا طبيعية كانت أو سياسية.

وعند تدريس المصطلحات الجغرافية يجب على المدرس أن

يتجنب حمل الأطفال على حفظ التعاريف بل يلزمه أن يرشدهم إلى تكوينها و يشجعهم على ذلك فإذا كونوها قبلها منهم إن كانت صحيحة وإلا عدل لهم فيها إذا كان هناك خطأ يضر بسلامة المعنى وليكن التعديل قليلاً بقدر الاستطاعة بحيث إذا صح المعنى بعبارة ركيكة حسن بالمدرس أن يقبلها من غير أن يعدل فيها لأن هذا يشجع التلميذ على التفكير ويبعث فيه حب الابتكار.

وقبل إعطاء درس الجغرافيا ينبغي للمدرس إعداده بالطريقة التي تلائم معلومات تلاميذه وعلى كل حال يجب عليه أن يعد كل ما يستطيع إعداده لإيضاح درسه من صور شمسية لمدن مثلا أو لجبال أو أنها أو آثار ومن نماذج للحاصلات نباتية كانت أو معدنية ومن صور مجسمة للحاصلات الحيوانية ومن كرات جغرافية ومن مصورات واضحة من عمل يده لا تشتمل إلا على الأسماء المقتضى تدريس مسمياتها.

وقد يعني كثير من المدرسين وهم ممن تفتخر بهم مداسهم بإعداد أحواض من الصفيح أو الخشب يرسمون عليها بالطين صوراً بارزة ممثلة فيها الجبال والأنهار والصحاري وغيرها مما يراد تدريسه تمثيلاً يقر بها من الحقيقة بتلوينها بألوان تشابه ألوانها الطبيعية فيتخيل التلاميذ ولاسيما إذا كان المدرس ماهراً مؤثراً في الوصف أنهم في البلاد التي يسمعون الدرس عنها.

ومن وسائل الإيضاح العجيبة الفعل والباقية الأثر في نفوس الأطفال والتي لا غنى لمدرس الجغرافيا عنها الفانوس السحري ومنظار التكبير

فبها تعرض صور المناظر الخاصة بالجهات والأشياء التي لا يمكن التلاميذ أن يروها رأى العين فنريد ميلهم إلى التحصيل وترتبط المعلومات بعضها ببعض فإذا علقت مرتبطة غير منعزلة كان هذا ضماناً لبقائها في الحافظة ولا يصح أن يكون إعداد درس الجغرافيا قاصراً على المعلومات التي تؤخذ من الكتب الجغرافية بل ينبغي أن يكون فيه شيء مما يكتبه السائحون والكشافون في رحلاتهم على البلاد من حيث الوضع والتكوين والحاصلات وغير ذلك وعلى الناس من حيث عاداتهم وآدابهم وتاريخهم وعلاقاتهم بغيرهم من الشعوب فإن هذا هو الذي يجعل درس الجغرافيا مفيداً فائدته المنشودة وينقله من طور الحفظ الآلي إلى طور أرقى فلا تختص به قوة الحفظ الآلية بل تتناوله القوة المتخيلة وقوة الاستدلال والتعليل ويتسع المجال لملكة الملاحظة.

ومما يدل على نبوغ المدرس القدرة على الوصف بوضوح وتأثير فإذا استعمل من الألفاظ ما يدعو التلاميذ إلى تتبعه اشتغلت المتخيلة بتكوين الصور وهذه تكون أقرب إلى الحقيقة كلما كان المدرس أكثر تدقيقاً مع سهولة الوصف وملاءمته لمداركهم وليعلم المدرس أن هذه القدرة لا تأتيه إلا من متابعة الدرس وكثرة الإطلاع.

ويجب على المدرس أن يتخذ من معرفة الأطفال لجغرافيا بلادهم أساساً يبني عليه دروس الجغرافيا الأخرى بالموازنة إما بالتشابه وإما بالتباين كلما وجد إلى ذلك سبيلاً فبدلاً من أن يكلف التلاميذ حفظ الأعداد الدالة على مساحة البلاد مثلاً أو أطوال الأنهار أو ارتفاع الجبال

ينبغي أن يستعمل الموازنة متخذاً ما يعرفه التلاميذ من بلادهم أساساً.

ومن المستحسن أن يكون بكل مكتب مصورات للمدرسة وللمدينة وللمديرية وللقطر ويجب أن يبتدئ المدرس بمقدمة على شكل أسئلة يستحضر بها ما عند التلاميذ من المعارف التي يصح أن يبني عليها ما يريد توصيله إليهم من المعارف الجديدة ويحسن به أن يجعل معتمدة على ربط المعلومات الجديدة بما يشابهها من معلومات التلاميذ القديمة وليعلم أن تدريس الجغرافيا بالتشابه خير منه بالتباين إلا إذا يئس من ربط المعلومات المتشابهة بعضها ببعض وأحسن الربط بين حقيقتين جغرافيتين وأثبته في الحافظة ما كانت فيه إحداهما سبباً أو نتيجة للأخرى كأن يربط المدرس الجبال بالأنهار وكأن يبين ما لشكل البلاد ووضعها وطبيعة أرضها من التأثير في حاصلاتها وصناعتها وأخلاق أهلها وتاريخهم.

وعند تدريس الجغرافيا السياسية ينبغي للمدرس أن يربطها بالجغرافيا الطبيعية فإذا كان الدرس على المدن مثلا وجب عليه أن يتخذ الجغرافيا الطبيعية أساساً لبيان ضرورة تكوين المدن في مواضعها فقل أن توجد مدينة في موضعها من غير أن يكون هناك سبب طبيعي يدعو إلى وجودها في ذلك الموضع ويجب على المدرس أن يتجنب إعطاء التلاميذ أسماء البلاد كأن لا علاقة بينها وأحسن طريقة لتدريسها أن تعطى في شكل سياحة من ثغر إلى آخر أو في نهر أو أكثر من الأنهار أو بالسكك الحديدية.

وينبغي للمدرس أن يعطي التلاميذ من آن إلى آخر تمارين يطالبهم

ببيان الأماكن على المصورات بواسطة خطوط الطول وخطوط العرض تارة وبحساب المسافات حساباً تقريبياً بمساعدة مقياس الرسم المبين على المصورات تارة أخرى.

وإذا أتى المدرس في المكتب بمصورات وجب عليه أن يبسطها أحياناً على الأرض في وضع ممثل للجهات الأصلية الحقيقية مع تنبيه التلاميذ إلى أن المصورات ليست إلا رسما لجزء من سطح الأرض واستعمال الكرات الجغرافية مع المصورات يمنع ما يعلق في أذهان بعض التلاميذ من الخطأ الناشئ من رؤيتهم رسم الأرض دائماً على مصورات مستوية معلقة فيظنون أن الشمال فوق والجنوب تحت أو أن الأرض غير كروية أو أن لها حافات ولذا يجب على المدرس استعمال الكرات في كل درس على أنها لازمة في درس الفزيوغرافيا للمساعدة على تفهيم التلاميذ خطوط الطول وخطوط العرض والمدارات والليل والنهار والفصول وغير ذلك.

وينبغي أن يكون للمدرس قدرة على الرسم على السبورة بسرعة حتى يستطيع أن يرسم المصور أمام التلاميذ جزءاً جزءاً على حسب تدرج الدرس وهم يحاكونه في كراساتهم بالطريقة التي يرشدهم إليها ولا يصح أن يكون الرسم أو الأسماء التي تكتب على السبورة أكثر مما يمكن تدريسه في الحصة وليعلم المدرس أن كفاءته في الرسم تزيد في قيمته من حيث هو مدرس للجغرافيا وتغنيه عن استعمال المصورات المتعددة الألوان المحشوة بالأسماء فهذه لا تفيد في تعليم الجغرافيا للصغار ولكن فائدتها عظيمة للمراجعة.

وإذا آنس المدرس من نفسه عدم القدرة على الرسم في الحصة أمام التلاميذ بحسب تدرج الدرس وجب عليه أن يأتي بمصور من عمله شامل غير الشكل العمومي رسم ما يريد تدريسه في الحصة بلون مخالف للون العام للمصور، وفي هذه الحالة ينبغي للمدرس أن يعين للتلاميذ وقتاً لنقل الرسم في كراساتهم بإرشاده وتحت مراقبته.

وعند تدريس حاصلات البلاد وصناعتها ينبغي للمدرس ألا يهمل ربطها بالجغرافيا الطبيعية لتلك البلاد لما بين الجغرافيا الطبيعية والحاصلات والصناعة من العلاقة الشديدة.

وإذا أعطى المدرس درساً على تجارة البلاد وجب عليه أن يهتم بطرق نقلها براً وبحراً ولا يقتصر على إعطاء التلاميذ أعمدة بأسماء الأصناف ومقاديرها وقيمة كل منها لأن هذا فضلاً عما فيه من تكليفهم ما لا يطيقون يذهب برغبتهم في التحصيل وينفرهم من التعلم.

وليس هناك شيء يساعد التلاميذ على تذكر المساحات والأبعاد والارتفاعات وقيم الحاصلات ومقادير التجارة الصادرة والواردة في القطر الواحد أو في الأقطار المتعددة أكثر من بيانها بخطوط أو أشكال تختلف أقدارها بنسبة اختلاف أقدار الأشياء الممثلة.

هذا وينبغي للمدرس ألا يستعمل كتب الجغرافيا وقت التدريس فالمقصود من إعطائها للتلاميذ المراجعة وقت المذاكرة بمساعدة المصورات ويجب على المدرس أن يبين لهم ضرورة استعمال المصورات وقت مذاكرة الدروس.

دروس التاريخ

لا يستطيع أحد أن ينكر ما لدراسة التاريخ من الفضل العظيم على المشتغلين بتحصيله فزيادة على ما يستفيدونه منه على أنه فرع من فروع الدراسة التي من شأنها أن تزيد في معلوماتهم يجدون في دراسته لذة وانشراحاً ينشآن من أمور عدة منها الاطلاع على تراجم مشاهير الرجال وعلى حياتهم المجيدة وما أتوه فيها من أعمال الشجاعة والإقدام ومن الثمرات الجليلة لبلادهم فتربي عندهم ملكة الملاحظة والنقد وتتبعها بلا ريب قوة الحكم فيفرقون بين الغث والثمين ويمقتون الرذيلة ويحاربونها ويعجبون بالفضيلة ويجعلونها شعارهم اقتداء بمن أعجبوا بأعمالهم من أبطال الأمم وبذلك ينشأون على حب الوطن وعلى بذل كل نفيس في سبيل نفعه ويزداد هذا الحب عندهم كلما رأوا ما يدل على عظمة أسلافهم مما يقرأون أو يسمعون أو مما يشاهدون في دور آثار بلادهم من الآثار النافعة.

ومنها اقتفاء أثر تدرج الأمم في أدوارها من تقدم أو تأخر فتارة ينسبون ارتفاع أمة من الأمم إلى أسبابه وطوراً يستنبطون ما يؤول إليه أمر أمة أخرى مما يرونه مثلا من بوادر الانخفاض فتتربى عندهم قوة الاستدلال والتعليل باعتياد تتبع الأسباب ، إذا رأوا النتائج وبالعكس ولما كان من الأمور الطبيعية الثابتة أن أعمال السلف معرضة دائماً لنقد الخلف كان في دراسة أحوال البشر الماضية أحسن عظة لأعقابهم من بعدهم فقد قال الله تعالى في كتابه الكريم "وكلا نقص عليك من أنباء

الرسل ما نثبت به فؤادك وجاءك في هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين" وقال تعالى "ولقد جاءهم من الأنباء ما فيه مزدجر حكمة بالغة فما تغني النذر" وقال ابن الأثير ما معناه أن كثيراً من الناس يزدرون علم التاريخ واهمين أنه مجرد قصص وأخبار وأسمار وجهلوا ما حواه من الفوائد الأدبية والدينية. وقال أحد فلاسفة اليونان أن في تعليم التاريخ تعليماً للفلسفة بالأمثلة.

ومنها الإلمام بأنواع الوقائع وأشهر الحوادث التي تحرك من عواطفهم وتثير من جأشهم وتنبه من التفاتهم فيتسع نطاق تخيلهم ويزداد ميلهم إلى دراسة التاريخ التي تزيد من تجاربهم إذا ساروا في آثار من كان قبلهم كأنهم قد عمروا من أول الخليقة.

ومنها الإحاطة بأزمان وقوع أشهر الحوادث التي لها شأن عظيم مؤثر في تاريخ الأمم من نحو انقلاب في نظام الحكومات أو اختراع علمي أو تكشيف جغرافي فتنمو قوة الحفظ والذكر بربط هذه الحقائق بأزمان وقوعها ولا ريب أن لمعرفة مثل هذه الحقائق قيمة في ذاتها.

إذا تقرر هذا وجب على المدرس أن يرمي في تعليم التاريخ إلى ما يأتي:

(١) إعطاء المعلومات التاريخية للتلاميذ بحيث يمكنهم من أداء واجباتهم على أنهم وطنيون يتبعون العقل والروية .

(٢) تحري الحقائق في وصف أبطال التاريخ وجعل كل في المرتبة التي يستحقها.

(٣) جعل أحوال الشعوب التي يبحث في تاريخها أساساً لدراسة التاريخ وينبغي ألا يقتصر على الوقائع .

(٤) تعويد التلاميذ حدة الملاحظة فيما يختص بالحالة التي هم عليها سياسياً واجتماعياً والبحث معهم في الحوادث المهمة.

(٥) جعل الدروس التاريخية دائرة حول حب الوطن والعظة بأعمال السلف.

(٦) جعل الحد الفاصل بين الغث والثمين واضحاً وهذا من أشرف الأغراض التي يجب أن يرمي إليها المدرس.

(٧) تخرج تلاميذ مجبولة نفوسهم على حب الحرية والاستقلال والشعور بالواجب والاتصاف بكرم الأخلاق والإعجاب بالشجاعة وبالمروءة وبالظفر بحق والافتخار بالسلف وإتباع الكريم من أخلاقهم والشريف من أعمالهم وبالجملة الحرص على فائدة الوطن.

وفي تدريس التاريخ ينبغي أن يكون للمدرس قدرة على الوصف بعبارة سهلة وبصوت تمثيلي مؤثر يبعثان في التلميذ ميلاً إلى تتبعه في تصوير الحقائق وتقدير أخلاق الرجال وليست حاجته إلى المهارة في الإيضاح بالرسم وبالمقارنة بالتشابه أو التباين بأقل أهمية من ذلك وفوق هذا وذاك ينبغي أن يعني المدرس باختيار مادة الدرس مناسبة للزمن في مقدارها ولأفهام المتعلمين في معناها بحيث لا تحمل قوة الحفظ ما ليس في طاقتها.

وتسهيلاً على التلاميذ في تحصيل التاريخ ينبغي للمدرس أن يربطه بالجغرافيا لما بينهما من العلاقة الشديدة فقد قال أحد علماء التاريخ في العلاقة بين الجغرافيا الطبيعية لبلاد وتاريخها "أعطني الأوصاف الطبيعية لبلد أعطك تاريخه".

وحقيقة قد يكون الوضع الطبيعي لبلاد واقياً لها من إغارة الأجانب عليها إذا كانت في وسط البحر أو كانت محاطة بجبال وربما كانت عزلتها سبباً في حفظ أخلاق أهلها من التغير وإذا كان الوصول إليها سهلاً كانت عرضة للتأثر بغيرها من البلاد.

وكثيراً ما يكون للمناخ وطبيعة الأرض دخل عظيم في نشاط السكان وقدرتهم على الاستعمار وفي مهناتهم وصناعاتهم وثرائهم وتتبع ذلك مدنيتهم وعلاقاتهم بالأمم الأخرى.

ولطرق المواصلات الطبيعية خارجية كانت أو داخلية تأثير في التجارة وبالضرورة في المدنية فالأنهار مثلا من أكبر عوامل التمدين والبحار أنفع منها في ذلك فمن العسير علينا أن نعدد ما للنيل مثلا والبحر الأبيض المتوسط والبحر الأحمر على مصر من الفوائد.

ولما كان لكل جنس من الأجناس البشرية مميزات يعلم منها مقدار ما لأهله من الاستعداد العقلي والأدبي والجثماني كان لمعرفة توزيع الأجناس البشرية في أقطار الأرض فائدة في دراسة التاريخ.

وتختلف طرق تدريس التاريخ باختلاف سن التلاميذ وقد قسمهم

علماء التربية بالنسبة إلى سنهم إلى ثلاث مراتب وخصوا كل مرتبة بما يناسب مدارك أفرادها من مادة التاريخ.

وفي كل الأحوال ينبغي ألا يعطى للتلاميذ عند تدريس تاريخ أي قطر إلا معلومات عامة قبل البدء في التفاصيل إذ لا يمكن البحث في التفاصيل إلا من العموميات كما أننا لو علمنا التلاميذ العموميات سهل عليهم تقدير التفاصيل حق قدرها.

ولما كانت نفوس الأحداث تميل إلى الأقاصيص وتعجب بالشجاعة والمروءة وحب الانتصار وجب أن تتضمن موضوعات المرتبة الأولى من دراسة التاريخ الحكايات والقصص التاريخية الخاصة ببلادهم وتراجم بعض مشاهير الرجال الذين نفعوا الأمة بأعمالهم مع شرح بعض الوقائع الحربية التي كانت سبباً في رفعة بلادهم وذكر شيء من مميزات العصر الذي وجد فيه أولئك الأبطال.

هذا ويجب أن تولد هذه الدروس عند الأطفال السرور والانشراح كما أنه يجب أن تلقي عليهم بطريقة تحمل القوة المتخيلة على تركيب كثير من الصور التي تقتضيها تلك الموضوعات وتحمل قوة التعليل والاستدلال على الموازنة بين العصر الغابر والعصر الحاضر وتدفعها إلى استنباط النتائج بظهور الأسباب وذلك لا يمكن بلوغه إلا إذا كانت الدروس مرتبطة بعضها ببعض ارتباطاً جلياً.

فمتى حصل التلاميذ معلومات عامة على تاريخ بلادهم بحيث لا تختلط عليهم العصور بعضها ببعض درست لهم بعد ذلك سلسلة دروس

تفصيلا لما أجمل في دروس المرتبة الأولى بحيث يختار المدرس من حين إلى حين مسائل خاصة بالاجتماع أو السياسة أو الدين ويتحدث فيها مع الأطفال بقدر ما تسمح به مداركهم حتى يعتادوا البحث في هذه المسائل تدريجاً وكذلك تدرس لهم تراجم بعض الرجال كما تقدم في المرتبة الأولى مع بسطة واستقصاء لدقائق أعمالهم وللظروف التاريخية التي كانت سبباً في وصول الحالة العمومية لبلادهم إلى ما هي عليه وبهذا التوسع يؤول تاريخ الأفراد إلى تاريخ الأمة التي أبرزتهم.

هذا ولابد من ضبط أزمان وقوع الحوادث بأرقام السنين التي حصلت فيها لأن هذا كما يقول بعضهم العين اليمنى للتاريخ وضرورة ضبط هذه الأزمان لعلم التاريخ لا تقل في أهميها عن ضرورة جدول الضرب لعلم الحساب وتحفظ أرقام السنين بالتكرير وبالتحايل بشرط ربطها بالحوادث وربط الحوادث بها فإذا اعتاد التلاميذ ذلك تربت عندهم ملكة ربط الحقائق التاريخية بعضها ببعض مرتبة بحسب تاريخ حصولها وبذلك يتأهبون لتلقي دروس عامة في الموضوعات المهمة التي ترتب عليها انقلاب في حالة الأمة كالدروس التي تبحث في تقدم التجارة والصناعة وفي ترقي العلوم والفنون وفي أسباب الحركات الدينية وتغيير شكل الحكومات والحالة الاجتماعية ومع ذلك يلزم ألا يكون هذا البحث في هذه الموضوعات إلا بقدر ما يستطيع التلاميذ إدراكه باستخدام المعلومات التاريخية التي حصلوها لاستنباط ما يمكنهم استنباطه بإرشاد المدرس.

هذا ولما كانت مدة الدراسة قصيرة لا تسمح بدراسة التاريخ في جميع العصور بطريقة مطولة وجب أن يخصص لدروس المرتبة الثالثة عصر معين من العصور التي يكون لتاريخها تأثير ظاهر في حالة بلادنا العلمية والتجارية والاجتماعية ويجب على المدرس أن يرمي في بحثه إلى ما يبعث في التلاميذ حب الاطلاع وكشف الحقائق ومتابعة دراسة التاريخ بعد انقضاء دور الدراسة.

دروس الحساب

إن لعلم الحساب في المدارس الابتدائية من القيمة ما للعلوم الرياضية جميعها في غيرها من المدارس لأنه يجمع بين فوائدها العملية والتهذيبية من حيث تربية كثير من القوى العقلية ، غير أنه مع الأسف لم تكن نتائج تلاميذ المدارس الابتدائية في هذا العلم مما يوجب الرضا ولا غرابة ما دام المدرسون باقين على تعليمه بالطرق الآلية وبتحفيظ القواعد من غير أن يفسح مجال لذكاء التلاميذ فليست فائدة تعليم الحساب في المدارس الابتدائية قاصرة على إحاطة التلميذ بالقواعد وإجراء العمليات الحسابية تبعاً لرسم معين وتطبيق تلك القواعد بقصد الحصول على نتائج مضبوطة ويجب على المدرس أن يرمي مع هذا إلى التربية العقلية فكما أنه لا يستغني إنسان عن المعلومات الحسابية في أعماله الدنيوية لتنظيم إيراده ونفقته وضبط المعاملات في البيع والشراء وقياس الأبعاد والمسافات واستخراج المساحات وتقدير الأوزان والمكاييل والعلم بشيء من الأعمال التجارية وأعمال المصارف ..كذلك لا غنى للتلميذ

عنه في توسيع مداركه فهو أهم علم يبتغي من وراء تعليمه بالمدارس الحصول على فوائد عقلية تساعد على تحصيل غيره للأسباب الآتية:

(١) أنه يربي القوة الحافظة وينميها بحفظ القوانين والجداول الحسابية.

(٢) ينمي قوة الذكر لما يستلزمه التطبيق الحسابي من تذكر الجداول والقوانين المحفوظة والوضع الخاص بكل عملية من العمليات الممثلة للقواعد المختلفة.

(٣) يقوي ملكة الانتباه عند التلميذ وملكة حصر الفكر في العمل وخصوصاً الحساب العقلي لأنه يقتضي السرعة ومواصلة الفكر.

(٤) يضبط القوة المتخيلة لما يقتضيه من التزام تقييد الإدراك والتدقيق في الفكر.

(٥) يربي قوة الاستدلال بتتبع الأسباب لأنه إذا درس طبقاً لأصول التدريس استلزم تنظيم الأفكار والأمثلة والعمليات بطريقة متدرجة تدريجاً منطقياً.

إذا تقرر ذلك وجب أن يرمي المدرس في تعليم الحساب إلى كل من الغرضين العملي والتهذيبي حتى تأتي دروسه بالغرض المقصود من تعليمها في المدارس.

فإذا جعل المدرس همه الأول تعويد التلاميذ السرعة في العمل وضبط النتائج واستخدام ذكائهم في فهم المعاني الحقيقية لما يلقيه

عليهم من الأسئلة وفي البحث عن أحسن الطرق الموصلة إلى الأجوبة جمع بين الفائدتين وضمن لنفسه النجاح في تدريسه.

هذا وينبغي ألا نغفل ما للحساب من الفوائد العظيمة القيمة في التربية الخُلقية قال ابن خلدون في مقدمته: "ومن أحسن التعليم الابتداء بالقواعد الحسابية لأنها معارف متضحة وبراهين منتظمة فينشأ عنها في الغالب عقل مضيء دُرب على الصواب وقد يقال من أخذ نفسه بتعليم الحساب أول مرة يغلب عليه الصدق لما في الحساب من صحة المعاني ومناقشة النفس فيصير ذلك خُلُقاً ويتعود الصدق ويلازمه مذهباً" وزيادة على ذلك أن الحساب يمكن الإنسان من التسلط على الإرادة والتغلب عليها ويربي عنده سداد الرأي متى اعتاد إنتاج النتائج الحقة.

ولما كان من المتعذر علينا البحث في هذا المختصر فيما يجب إتباعه في تعليم كل قاعدة من قواعد الحساب رأينا أن نقتصر على ذكر ما يكفي من الأصول العامة لإرشاد المدرس إلى ما يضمن نجاحه في تدريس هذا العلم.

والحساب إما صناعة وإما علم وكل مبتدئ في صناعة لابد له أولاً من المثال فإذا عمله وكرره وألفه اعتاد العمل على طريقة معينة بوضع معين يكونان فيما بعد عوناً له على ضبط العمل والتدقيق فيه وحينئذ ينبغي للمدرس أن يكثر من الأمثلة وأن ينوعها حتى يفهم التلاميذ القاعدة ويأتوا في النهاية بنتائج عديدة مضبوطة.

وليعلم المدرس أن الحساب علم يستلزم تكوين عادات التفكر الحقيقي فكل رجم بالغيب في الأجوبة يعوق تكوين الملكات العقلية وإذن

يجب عليه أن يؤسس القواعد بعضها على بعض وأن يربط كل قاعدة بغيرها بحسب ما بينهما من العلاقات فلا يعطي الجمع والطرح إلا مؤسسين على كتابة الأعداد ولا يدرس الضرب والقسمة إلا مؤسسين على الجمع والطرح ولا الكسور الاعتيادية إلا مقارنة بالاعداد الصحيحة ولا الكسور العشرية إلا إذا قابل بينها وبين الكسور الاعتيادية والأعداد الصحيحة.

ولما كانت أصول كل صناعة تستلزم الابتداء بالسهل وجب على المدرس أن يسير في تعليم تلاميذه الحساب على طريقة مدرجة تدريجاً عقلياً بحيث يشعر الطفل بالتقدم فيبتدئ المدرس بإعطاء التلاميذ تمارين يطالبهم بحلها بالحساب العقلي بشرط أن يكون موضوعها الأحوال العادية التي يألفها الأطفال وبشرط أن تكون كثيرة تمكن التلميذ من إعمال عقله في التفكير لاستنباط القاعدة ثم الإتيان بأمثلة تشابه الأمثلة التي استنبطت منها تلك القاعدة.

وإذا تذكر المدرس القاعدة الأولى من قواعد التعليم الأساسية وهي سير التعليم من المحسوس إلى المعقول رأى ضرورة الأخذ بوسائل الإيضاح في الحساب فلا يعلم الأطفال مثلاً الأعداد إلا مميزة لعدم قدرتهم على إدراكها مهمة ولا يعلم الجمع أو الطرح أو الضرب أو القسمة أو الكسور إلا بالأعداد المميزة كذلك ولا المقاييس أو المكاييل أو الموازين إلا بممثلاتها الحقيقية.

ويجب أن تكون التمارين المختارة للتطبيق واسطة لتنمية ملكات التدقيق والنظافة والتنظيم ووضوح العبارة.

وينبغي للمدرس أن يقسم وقت التلاميذ بين تطبيق على القاعدة بأمثلة عملية محضة أعدادها مميزة ومنطبقة على الواقع وبين مناقشة تلك القاعدة بمسائل تستدعي مجهوداً عقلياً مناسباً لدرجة مداركه فإن هذا يساعد على إنماء قوة الاستدلال والتعليل.

ويجب أن يعتني بتوضيح المسائل الحسابية بحيث تعمل على السبورة أمام التلاميذ وبمساعدتهم بطريقة البناء التدرجي قبل تكليفهم حفظها عن ظهر قلب حتى يمكنهم استخراجها إذا نسوها.

وتسهيلاً لتدريب التلاميذ على السرعة في العمل ينبغي تحفيظهم غير الجداول خواص بعض الأعداد مع إيقافهم على بعض الطرق الحسابية المختصرة لعمل العمليات الطويلة.

وبالجملة يجب على المدرس أن يجتهد في البحث عن الطرق التي تجعل تعب تلاميذه أقل ما يمكن عند حل المسائل والتمارين وأن يأتي بالقواعد الحسابية في عبارات سهلة واضحة المعنى وأن يجعل شرحه لفظياً كان أو تصويرياً وافياً بالغرض ومناسباً لحال تلاميذه.

وينبغي أن يراعي في إعداد التمارين أن يكون من بينها شيء خاص بقواعد سبق تدريسها.

وأحسن طرق التدريس التي تستعمل في تعليم الحساب طريقة الاستقراء، فيبتدئ المدرس درسه بمثال على القاعدة من الأمثلة التي يكون لها ارتباط بأحوال التلاميذ العادية ويشتغل بحله على السبورة

بالطريقة التي تستلزمها القاعدة المرغوب تدريسها بشرط توضيح كل جزء من أجزاء العملية مع ذكر سببه ثم يأتي بأمثلة أخرى مدرجة في الصعوبة ويلقي من الأسئلة ما يوصله إلى حلها على السبورة ويكثر من الأمثلة حتى إذا ما تأكد من إدراك التلاميذ إياها استنبط القاعدة وطالبهم بإعطاء أمثلة كثيرة متنوعة.

وقبل أن يبدأ التلاميذ بحل تمارين الكتاب أو التمارين التي يكون المدرس أعدها على السبورة أو في أوراق مطبوعة ينبغي له أن يلقي عليهم من المسائل السهلة ما يمكنهم حله بالحساب العقلي وبعد ذلك ينتقل بهم إلى حل التمارين في كراساتهم ويطوف عليهم لمراقبتهم والوقوف على أعمالهم.

وينبغي للمدرس أن يجتهد في منع التلاميذ من محاولة الغش بجعل الرقمين (١) و(٢) دليلين على كل تلميذين متجاورين مبتدئاً من جهة اليمين في كل صف من صفوف التلاميذ ثم يخص القسم الذي دليله رقم (١) بحل المسائل الفردية في التمارين والقسم الذي دليله رقم (٢) بالمسائل الزوجية ومتى انتهى الجميع من العمل على هذا المنوال عكس الترتيب فيصير الفردي زوجياً والزوجي فردياً.

وإذا لاحظ المدرس خطأ عاماً أثناء طوافه وجب عليه تصحيحه على السبورة مع الإيضاح بما يناسب حال التلاميذ بشرط أن يوقفوا عملهم وينصتوا.

وإذا كان من بين المسائل المطلوب حلها مسألة صعبة ينبغي

للمدرس أن يطلب من أحد التلاميذ شرح رأسها وبيان المعلوم منها والمطلوب بعبارات من عنده أو إذا تعسر على التلاميذ فهم رأس المسألة وجب عليه أن يوضحها لهم بالرسم وإلا غير رأسها تقريباً لها من مداركهم.

وقبل البدء في حل المسألة يحسن بالمدرس أن يعين لها وقتاً وفي نهايته يوقف التلاميذ عن العمل حتى لا يعتادوا التباطؤ ثم يطالب أحدهم بذكر الجواب، فإذا كان صحيحاً طلب من الذين يطابقونه أن يقفوا فيمر على التلاميذ جميعاً بسرعة ويضع علامة على كل كراسة بقلم الرصاص الملون تدل على الخطأ أو على الصواب على حسب ما يجد الجواب وبعد ذلك يحصي عدد من أصابوا وعدد من أخطأوا ليكون على بينة من مقدار نجاحه في عمله ثم يحل المسألة على السبورة بالاشتراك مع من أخطأوا بينا ينتبه الآخرون فإذا انتهى منها أمر التلاميذ بالبدء في حل المسألة التالية وطاف عليهم أثناء العمل لمراقبة سيرهم فيه والوقوف على مقدرة كل منهم واستعداده للشغل وسرعته فيه مع حث الجميع على العناية بالأرقام من حيث رسمها وأبعاد بعضها عن بعض وفي نهاية الوقت المخصص للمسألة يأمر بإيقاف العمل ويسلك الطريقة التي سلكها في المسألة الأولى.

وقبل نهاية الحصة ببضع دقائق ينبغي للمدرس أن يقدر لكل تلميذ درجة على حسب عمله في الحصة ويقيدها في دفتر المكتب وينبغي أن يختبر تلاميذه اختباراً تحريرياً مرة كل شهر في جميع ما سبق تدريسه لهم من أول السنة المدرسية حتى يكونوا على ذكر من كل الدروس.

دروس الهندسة

يقول ابن خلدون في مقدمته: "اعلم أن الهندسة تفيد صاحبها إضاءة في عقله واستقامة في فكره لأن براهينها كلها بينة الانتظام جلية الترتيب لا يكاد الغلط يدخل أقيستها لترتيبها وانتظامها فيبعد الفكر بممارستها عن الخطأ وينشأ لصالحبها عقل على ذلك المهيع وقد زعموا أنه كان مكتوباً على باب أفلاطون (من لم يكن مهندساً فلا يدخلن منزلنا) وكان شيوخنا رحمهم الله يقولون ممارسة علم الهندسة للفكر بمثابة الصابون للثوب الذي يغسل منه الأقذار وينقيه من الأوضار والأدران وإنما ذلك لما أشرنا إليه من ترتيبه وانتظامه".

ومن هذا القول يتضح ما للهندسة من القيمة في التربية العقلية فهي تربي قوة إدراك الكلي وتنمي قوة التخيل لما تستلزمه من إنشاء الأشكال وكذلك تضبطها لأنها تزيد صاحبها ثقة بالحقائق وزد على ذلك كله أن فيها تدريباً لقوة التعليل لما تقتضيه من البرهنة وأن فيها تحسيناً للذوق لأنها تبعث على التفنن فتنشئ التلميذ على الابتكار.

وللهندسة من الفوائد العملية ما يجعل تدريسها لازماً بالمدارس الابتدائية فلا غنى لكل محترف صنعة عن معرفة القواعد الهندسية التي تكسبهم حذقاً في عملهم وتفنناً فيه فالنجار والخراط والزجاج والصفاح والحداد وصانع البراميل والبناء والجصاص والنحات والخائط والفلاح كلهم في حاجة إلى معرفة تقدير الأبعاد والمساحات والأحجام حتى يتقنوا عملهم من أول وهلة من غير أن يلجأوا إلى التحسيس المضيع للزمن.

إذا تقرر ذلك وجب أن تكون دروس الهندسة في المدارس الابتدائية قاصرة على خواص الأطوال والسطوح والأحجام مع قياسها وتطبيقها على الأحوال المعيشية حتى ينتفع بها التلميذ في الخارج زيادة على ما لها من النفع في تحصيل بعض العلوم كالجغرافيا والرسم وما لها كذلك من الفوائد في تثقيف العقل.

ولما كان من القواعد المقررة وجوب سير التدريس من المحسوس إلى المعقول وجب أن يكون بالمدرسة نماذج من الخشب أو الصفيح لجميع الأجسام الهندسية المنتظمة كالمكعب ومتوازي المستطيلات والمنشور القائم والمخروط والاسطوانة والهرم والكرة وأن يطالب التلاميذ بصنع كل ما يمكن صنعه منها من الورق المقوي كلما تلقوا على المدرس درساً خاصاً بذلك الجسم هذا وينبغي أن تكون بالمدرسة آلات القياس والرسم كالمسطرة المقسمة عليها أجزاء المتر وكالفرجار (البرجل) والمنقلة وكالمثلثات الخشبية ويطلب من التلاميذ رسم كل الأشكال مع مراعاة التدقيق في العمل والنظافة.

ومن أمثل الطرق المستعملة في تدريس الهندسة طريقة الاستنباط، فيعرض المدرس الجسم أو الرسم أو كليهما على التلاميذ ثم يشركهم معه في الملاحظة ويستطلع رأيهم في خواص ذلك الجسم بشرط السير من المعلوم إلى المجهول ويناقشهم فيها إلى أن يستنبط القاعدة المطلوبة أو القانون المراد وبعد ذلك يشرع في التطبيق بمسائل عملية منطبقة على الحقيقة وملائمة لاحتياجات المعيشة وفي هذه الطريقة تحريك لشغف التلاميذ بالبحث عن الحقائق.

دروس الرسم

من أحسن الوسائط التي تساعد المدرس على إيصال معلوماته إلى التلاميذ الرسم وقيمته له لا تقل في أهميتها عن قيمة قدرته على الخطابة والإنشاء والوصف لأنه أكدها ضماناً لنجاحه في التدريس وهو أحسن واسطة لتمثيل الشيء أمام ذهن السامع إذا غاب ذلك الشيء أو كان مما لا يستطيع النظر الإحاطة به بسبب اتساعه وقد يكون مركباً من أجزاء عدة يتعذر إدراكها لتداخل بعضها في بعض إلا إذا رسم كل جزء على حدة ولقد صدق من قال أن الرسم هو اللغة المشتركة بين جميع الناس على اختلاف لغاتهم ،ولذلك كانت حاجة كل إنسان إليه عظيمة وحاجة الصناع إليه أعظم فهو أبلغ وسيلة لنشر المخترعات في جميع أنحاء العالم من غير الاضطرار إلى اللغات.

وليس الغرض من تعليم التلاميذ الرسم أن نهيئهم لأن يكونوا رسامين بل الغاية أن يجني المتعلمون من تعلمه فوائد ذات قيمة عظيمة في التربية العقلية وفي التربية الخُلقية لأنه:

(١) يربي ملكتي الانتباه والملاحظة ويدعو إلى الإمعان في أشياء الطبيعة فتزيد المعلومات مقداراً وضبطاً.

(٢) ينمي قوة الحفظ وقوة الذكر لما بين الشيء المرسوم ورسمه من التشابه العظيم الذي يساعد على بقاء الصور العقلية وقد قال بعضهم أن الاشتغال برسم الشيء ساعة خير من مجرد النظر إليه عشر ساعات.

(٣) يقوي القوة المتخيلة لأن المتعلم قل أن يقتصر على محاكاة المثال بل كثيراً ما تشتغل مخيلته بتوسيع الرسم الذي يباشر عمله وبتحويله إلى شيء آخر يرشده إليه ذوقه وقوة تخيله وبذلك تتحول قابلية الاختراع عنده إلى اختراع فعلي.

(٤) ومن المقارنة المستمرة بين الشيء ومثاله أو بين المثال والرسم تتربى عند التلميذ قوة الحكم.

ومما يزيد في قيمة الرسم أن كل هذه الفوائد تأتي بمجهود أقل من المجهود الذي تستلزمه المواد التي من شأنها إنماء القوى العقلية المذكورة كالحساب والعلوم الطبيعية فيكون لذلك رياضة حقيقية للتلميذ أثناء اليوم المدرسي لأنه يقلل من عناء الفكر الذي تقتضيه العلوم العقلية.

هذا وللرسم فوق ذلك في التربية الخُلقية فائدة لا يصح أن نغفلها وهي تكوين عادات النظافة والنظام عند التلميذ وتربية ذوقه في التنسيق وإنماء فضيلة الصدق عنده لما يستلزمه الرسم من إجهاد النفس في محاكاة الأصل ويتبع ذلك إدراك الحقائق ولا يخفى ما لكل هذه العادات من القيمة في التربية الخُلقية.

وللرسم وعلى الخصوص النظري صعوبات لا تزول إلا بالتعليم الجيد على السبورة وفي الكراسات فينبغي للمدرس أن يعود التلاميذ الملاحظة المدققة لا بمجرد توجيه أنظارهم إلى الجسم أو المثال بل بمفاوضتهم الحديث ومحاورتهم بالأسئلة فيما يريد توجيه نظرهم إليه من النقط أو الخطوط أو النسب المهمة مع العناية بمرونة العضلات التي

تجعل أيديهم خفيفة الحركة حتى تعتاد رسم الخطوط مستقيمة كانت أو منحنية قصيرة كانت أو طويلة بسهولة وضبط وكل هذه لا تأتي إلا بالتعليم الجيد البطيء الذي يستلزم من المدرس التأني والصبر.

ولتعليم الرسم بالطريقة التي تأتي من ورائها الفوائد المقصودة من تعليمه بالمدارس تجب ملاحظة ما يأتي:

أولاً– ينبغي أن تكون أدوات الرسم من ورق وأقلام ومساحات من النوع الجيد وينبغي التحفظ عليها لتكون في حالة جيدة صالحة للاستعمال في كل آن.

ثانياً– ينبغي أن يجلس التلاميذ جلسة الكتابة المشروحة في درس الخط.

ثالثاً– يقبض على القلم باليد اليمنى على بعد من الجزء المبري بشرط أن تكون الأصابع ممدودة والإبهام متجهاً إلى أعلى والرسغ خالصاً في حركته حتى تتمكن اليد من رسم خط طويل متواصل عند الحاجة.

رابعاً– تختص اليد اليسرى بتنظيم وضع الورقة أو كراسة الرسم على المكتبة وبقائها في الوضع المراد.

خامساً– يبدأ المدرس برسم الخطوط الإنشائية على السبورة وهذه الخطوط ضرورية جداً للمبتدئين ومتى تقدموا يستعاض عنها بنقط وأهم الخطوط الإنشائية خط الوسط في الأشكال ذات الأجزاء المماثلة وهو أول ما ينبغي رسمه بالطول المناسب للشكل المطلوب ثم يقسم إلى

قسمين أو ثلاثة أو أربعة على حسب الحاجة وترسم أحياناً خطوط عمودية عليه من تلك النقط لتعين النقط المهمة في الشكل.

سادساً– يرسم التلاميذ في كراساتهم جزءاً جزءاً ما يرسمه المدرس على السبورة بشرط أن تكون الخطوط دقيقة ورفيعة ولذلك ينبغي أن يكون سن القلم رفيعاً جداً.

سابعاً– ينبغي أن يمرن التلاميذ على إيجاد الخطوط الإنشائية.

ثامناً– لا بأس من استعمال سن القلم مع إبهام اليد اليسرى في تقدير الأبعاد.

تاسعاً– لا يصح أن تكون الخطوط وعلى الخصوص الإنشائية ممتلئة يصعب محوها.

عاشراً– ينبغي تعويد التلاميذ استعمال المساحة في اتجاه واحد حتى لا ينثني الورق تحتها.

حادي عشر– يجب تعويد التلاميذ رسم الخطوط الطويلة بجرة واحدة غير منقطعة وذلك بتعيين نقط معينة في الاتجاه المراد ثم إمرار اليد بالقلم أولاً وسنه مرفوع عن الورق وبعد التحقق من صحة الاتجاه يرسم الخط.

ثاني عشر– لما كان من الممكن تقسيم جل أشكال الرسم إلى قسمين متساويين في المساحة ومتشابهين في الشكل وجب مراعاة التماثل ولذلك ينبغي أن يعود التلاميذ (بمحاكاة المدرس) رسم جزء أولاً مما على الجهة اليسرى من الخط الإنشائي إذا كان رأسياً وبعد ذلك

يرسم الجزء نفسه عن يمين الخط مع اجتناب رسم ما على يسار ذلك الخط دفعة واحدة وأهم ما يضمن ضبط التماثل الخطوط الإنشائية بشرط مراعاة أبعاد الخطوط بعضها عن بعض وموقع نقط حدود الشكل وطوله وعرضه ومنظره العمومي ولا ضرر من استعمال التلاميذ أقلام الرصاص في تقدير تلك الأبعاد والنسب.

ثالث عشر– كلما رسم المدرس جزءاً على السبورة وجه نظر التلاميذ إلى طريقة رسمه ثم طاف عليهم لمراقبة تنفيذ أوامره ولإرشادهم إلى إصلاح الخطأ.

رابع عشر– يتوقف أحياناً جمال الشكل على الخطوط التي يتفرع بعضها عن بعض والتي يجب أن يكون تقابلها بالتماس.

خامس عشر– بعد انتهاء التلاميذ من رسم الشكل كله يرشدهم المدرس إلى إصلاح ما به من خطأ ثم يطالبهم بتجلية الخطوط بحيث تكون ظاهرة ليست سوداء ولا غليظة وبحيث تكون متماثلة الأجزاء متناسبة في السمك الوضعي ومتواصلة.

سادس عشر– لكي تصير العناية بالعمل والتحوط له عادة عند التلاميذ يجب منعهم من استعمال المساحة عند تجلية الخطوط.

سابع عشر– إذا كان عدد تلاميذ الفصل كبيراً وجب على المدرس أن يعلق أمامهم أكثر من مثال واحد للشكل المرسوم حتى لا يضلوا في تقدير النسب.

ثامن عشر– يحسن تعويد التلاميذ النظر إلى رسمهم من بعد عند إتمامه ليستوضحوا ضبطه وجماله.

دروس الأشياء

ولتعليم دروس الأشياء في المدارس فائدتان إحداهما تهذيبية والأخرى عملية أما التهذيبية فتمرين الحواس وتنمية ملكة الملاحظة عند الأطفال وتربية القوى العقلية الخاصة بإدراك المعاني الكلية والحكم والاستدلال والتعليل. وأما العملية فتتوافر فيما يكتسبه التلميذ من المعلومات القيمة التي تنفعه في هذه الحياة الدنيا ومن الاقتدار على التعبير عن أفكاره ومن العادات الحسنة ذات الأثر الباقي في نفوس التلاميذ بعد خروجهم من المدرسة ومما تزيده في إيمانهم بالخالق لما يرون من جمال الطبيعة وعجيب صنعها.

وقد لوحظ في بعض مدارس الدرجة الأولى بالبلاد الأوربية وهي المدارس التي تعني بتثقيف تلاميذها عناية ترفعها فوق غيرها من المدارس أنها تعلم دروس الأشياء بطريقة جديدة غاية في الجودة من الوجهة الفنية وهذه الطريقة هي أن مدرسي تلك المدارس يميزون تمييزاً مدققاً بين صنفين من التدريس قل أن يفصل مدرسو المدارس الأخرى أحدهما عن الآخر، وهذان الصنفان هما أولا طريقة ملاحظة التلاميذ الشيء بذاته وثانياً طريقة إعطائهم معلومات خاصة بذلك الشيء وهذا التمييز مهم جداً لأن نتيجة تعليم دروس الأشياء تختلف باختلاف هاتين الطريقتين فتعليم التلاميذ من الشيء بذاته يدعوهم إلى تحصيل معلوماتهم بعد استخدام الحواس بطريقة الملاحظة والتجربة.

أما الدرس الذي يعطى على شيء معين غير موجود بذاته فقد يكون مفيداً جداً لاشتماله على المعارف التي تملأ الحافظة بالمعلومات العظيمة القيمة ولكنه لم يعط بطريقة تكون ملكة الاعتماد على النفس عند الطفل في الحصول على المعلومات بنفسه أو تربي عنده ملكة الملاحظة ومهما أحسن المدرس في إيضاح دروسه بالأشكال والصور والنماذج وألواح الفانوس السحري ،فلا يصح أن نطلق على هذه الدروس اسم "دروس أشياء" ما دمنا لا نعطي التلاميذ فرصة تناول الأشياء بذاتها تمريناً لحواسهم بل خير لنا أن نسميها "دروس معلومات" وشتان بين الاثنين.

ومن هذا يستدل على ضرورة جعل منهج دروس الأشياء شاملاً موضوعات شتى يختار منها كل مدرس ما يستطيع تدريسه مراعياً في ذلك إقليم المدرسة وظروفها وكفايته الشخصية بحيث تكون وسائل إيضاحه هي الأشياء بذاتها على قدر الاستطاعة إذ لا فائدة من إعطاء درس على الفيل في قرية من القرى ليس بها (جنينة حيوانات) حتى يتيسر لأبناء تلك القرية أن يروا الفيل كما أنه لا فائدة من إعطاء درس على المراكب وتحفيظ التلاميذ أسماء أجزائها المختلفة والألفاظ والعبارات الاصطلاحية مع أنهم في مدينة أو بلد لا يرون فيه المراكب إلا عن بعد وليسوا من جهة أخرى أبناء ملاحين ولا ينتظر أن يشتغلوا فيما بعد بالملاحة.

وقد يعترض على هذا معترض بأنه إذا اتبع هذا المبدأ قل أن يعرف تلاميذ مدارس القرى أكثر مما يأتي في دائرة إحساسهم وزيادة على ذلك

تفوتهم معارف كثيرة عظيمة القيمة لأنهم لا يستطيعون رؤيتها في قريتهم والجواب عن ذلك أن تحصيل المعلومات في دروس الأشياء ثانوي بالنسبة إلى تربية ملكة الملاحظة وتمرين الحواس، وهي المقصود أولاً من هذه الدروس ومن الثابت الذي لا ريب فيه أن تربية الحواس تربية حسنة لا تكون إلا من تمرينها بعناية تامة على أشياء قليلة وهو خير من تمرينها تمريناً سطحياً على أشياء كثيرة هذا ومن وجهة أخرى قد تسنح الفرص لأبناء القرية أن يروا الفيل أو يعرفوا شيئاً عليه مما يقرأونه فيما بعد حين يقتدرون على التحصيل بطرق غير طرق الملاحظة ومن المسلم به أنه لا فائدة من الاشتغال بدراسة أشياء فنية وحفظ ألفاظ اصطلاحية لا ينتظر أن تعرض للتلاميذ في حياتهم الخارجية.

فإذا أردنا تعليم دروس الأشياء بحيث تأتي بكل هذه الفوائد وجب اتباع ما يأتي:

(١) ينبغي أن ينتخب المدرس من الموضوعات بقدر ما يستطيع تدريسه من غير أن يثقل كاهن التلاميذ إذ الغرض تربية ملكة الملاحظة وتمرين الحواس لا كثرة المعلومات التي تأتي بطريق التلقين.

(٢) لا يصح أن يختار المدرس موضوعاً لا يستطيع إيضاحه تماماً إما بالشيء بذاته وإما بشيء يمثله تمام التمثيل أو بكليهما.

(٣) يجب أن يعد المدرس درسه بحيث يعني بترتيب مسائله ترتيباً منطقياً وبإعداد وسائل الإيضاح بحيث تكون جذابة ومتنوعة ومناسبة.

(٤) يحسن ألا يهمل عمل أية تجربة من التجارب التي يمكن أن توضح بعض مسائل الدرس متى سنحت الفرصة بعملها من غير عناء شديد.

(٥) يجب تشجيع التلاميذ على الحضور إلى الدرس بالأشياء التي تساعد على إيضاحه.

(٦) كلما أمكن يلزم تشويق التلاميذ إلى رسم الشيء الذي تناولته حواسهم رسماً بسيطاً تقوية لملكة الملاحظة عندهم.

(٧) يمكن تكليف التلاميذ استعمال التصوير بالصلصال لاختبار ضبط المعلومات عندهم ولتثبيتها في عقولهم.

(٨) ينبغي أن يفسح للطفل المجال لإظهار نشاطه وأن يكون عند المدرس من الشفقة والصبر وحسن التصرف ما يجعل الاستفادة من ذلك النشاط مؤكدة.

(٩) يجب على المدرس أن يكثر من إيضاح التفاصيل بالرسم على السبورة.

(١٠) ليعلم المدرس أن زيارة المتاحف والحدائق و"جنينة الحيوانات" وعمل التجوالات القصيرة مع التلاميذ من آن إلى آن لمن أفضل ما تساعد على دراسة الأشياء ولذلك يلزمه أن لا يتأخر عنها ما استطاع إلى ذلك سبيلا .

(١١) إذا تعلم التلاميذ دروسهم من الأشياء بذاتها كان أول ما يطلب منهم الانتباه. والطريقة المثلى للحصول عليه هي توجيههم بطريق

التحاور إلى أجزاء الشيء المختلفة بترتيب معين مع بيان العلاقة التي بين كل جزء والشيء كله وبعد ذلك يبحث في الموضوع جملة مع العلم بأنه لا يصح أن يترك مفكك الأجزاء من غير أن يعاد تركيبه للتلاميذ بعد تحليله الأول وبهذه الوسيلة تتجدد المعلومات التي حصل عليها التلاميذ من الأشياء بذاتها وتتحول إلى صورة ذهنية واضحة.

(١٢) يستدعي تعويد التلاميذ دقة الملاحظة مطالبتهم بضبط العبارة ودقة الوصف وخير طريقة لذلك أن يكلفوا كلما وجهت إليهم أسئلة شفوية أن يجيبوا عنها بجمل كاملة صحيحة فإذا اعتادوا ذلك ارتقت لغتهم وغزرت معلوماتهم فيها بزيادة ما يكتسبونه من الألفاظ.

(١٣) يصح أن يطالب المدرس تلاميذه في الفرق المتقدمة من آن إلى آخر بكتابة موضوعات إنشائية مختصرة فيما تعلموه من هذه الدروس بالطرق السابقة .

(١٤) يجب على المدرس أن يرمي في تعليمه دروس الأشياء قبل كل شيء إلى تمرين الحواس ثم إلى تربية قوة إدراك المعاني الكلية وأخيراً إلى قوى الحكم والاستدلال والتعليل.

فن تدبير الصحة

تضطرنا طبيعة الحال إلى تعليم فن تدبير الصحة في المدارس للمبتدئين في شكل دروس أشياء بطريق المحادثة أما في الفرق المتقدمة فتعطى في شكل دروس منظمة في سلاسل متصلة وبالطريقة التي ينبغي

أن تعطى بها دروس العلوم الأولية أي بالتجربة والملاحظة والإيضاح لا بالتعريف والوصف الكلامي. ولا يخفى ما لفن تدبير الصحة من الفائدة العملية كتكوين العادات الحسنة ومعرفة نظام المعيشة وقواعد الاحتفاظ بالصحة وزيادة السرور بالحياة وإلمام المتعلمين بأشياء تثبت فوائدها بطريقة عملية بتجربتهم الشخصية.

أما فائدته التهذيبية فعظيمة جداً إذا اتبعت الطرق الصحيحة في تدريسه. فهو ينمي ملكة الملاحظة ويربي قوى الحكم والتعليل والاستدلال ويقويها. وقد يكون لبعض الدروس تأثير حسن في المساعدة على إظهار قوة الاختراع إذا سلك المدرس في طريقة تعليمه مسلكه في تعليم العلوم الطبيعية.

ولتعليم فن تدبير الصحة تعليماً ناجحاً ينبغي للمدرس:

(١) أن يعد مادته بحيث تكون مدرجة ومناسبة لسن التلاميذ.

(٢) ينبغي أن يكون المدرس نفسه مثالاً حسناً لتلاميذه الصغار في النظافة الشخصية وفي حسن ملبسه ووقفته ومشيته حتى يرغبوا في الاقتداء به من أنفسهم وبسرور عظيم.

(٣) ينبغي أن تكون هذه الدروس واسطة لمعرفة التلاميذ حقائق نافعة لا بالألفاظ والعبارات ولكن بالعمل والتجربة.

(٤) لا يصح أن يتأخر المدرس عن إيضاح دروسه كلما دعت الحاجة بالنماذج والأشكال وبالتجارب .

(٥) ينبغي أن يكون هم المدرس الأول تكوين العادات الحسنة عند تلاميذه وتطبيق ما يدرسه من قواعد حفظ الصحة عليهم كلما سنحت له الفرصة بذلك .

(٦) يجب على المدرس ألا يترك فرصة سانحة من غير أن يشير إلى فائدة بعض الأشياء المهمة التي يستعملها التلاميذ تنفيذاً لقواعد الصحة مثل فرجون الأسنان والسواك وصنوف الصابون المطهر والمعطر والجلسرين والأمشاط وغير ذلك ولا بأس بالإشارة إلى أمكنة صنعها وبعض المواد المركبة هي منها .

(٧) لكي تكون دروس قانون الصحة مفيدة جذابة يحسن أن تشمل إلى درجة معينة شيئاً من التدبير المنزلي إذا أنه في بعض المباحث مثل مسائل الملبس والمأكل يصعب فصل المادتين الواحدة من الأخرى.

(٨) تكون فائدة دروس فن تدبير الصحة مزدوجة إذا أعطيت بطريقة بحيث يفتخر التلميذ بتطبيق قواعدها على ما في بيته من مأكل ومشرب وتهوية فينقذ بإتباعها أبويه وباقي أسرته مما كان قد يودي بصحتهم بسبب جهلهم تلك القواعد.

(٩) لا يقتصر واجب المدرس في تعليم فن تدبير الصحة على غرس العادات الحسنة ولكنه يتناول استئصال العادات القبيحة.

(١٠) على المدرس أن يكتب ملخص كل درس على السبورة بعبارات قصيرة مفهومة وبعد مراجعة الدرس في الكتب المقررة مع

التلاميذ في الفرق المتقدمة يحسن بالمعلم أن يطالب التلاميذ بكتابة الدرس على أنه موضوع إنشائي فبذلك تثبت المعلومات عند التلاميذ ويستفيدون تقوية في اللغة من تمرين الإنشاء.

التعليم الديني

يقول الأستاذ فروبل "ينبغي غرس الشعور الديني وتنميته وذلك بتحفيظ الأطفال بعض الحكم الدينية الخاصة بعلاقتهم مع الله ومع الإنسان ومع الطبيعة عن ظهر قلب".

ولتعليم الدين كما لا يخفى فوائد تهذيبية عظيمة القيمة مثل تقوية القوى العقلية للحفظ والذكر والتخيل وإدراك المعاني الكلية والحُكم والاستدلال والتعليل أما الفوائد العملية فزيادة على ما فيها لنا من الهداية في دار الدنيا ومن إرضاء الخالق باعتناق المعتقدات الصحيحة وبإتباع أوامره واجتناب نواهيه فيها اكتساب للأخلاق الفاضلة من أقوم الطرق وأكدها وهي طرق العبرة والموعظة الحسنة والقدوة الصالحة. ولا يخفى ما لهذه الفضائل من القيمة العظيمة في هذه الحياة أضف إلى ذلك ما يكتسبه الإنسان بتلاوة القرآن الكريم من الألفاظ اللغوية وجودة النطق وتقويم اللسان. وفي الصلاة من نظافة البدن والثياب ونشاط الجسم ورياضته حتى يكون بعيداً عن الأسقام. وفي الصوم من تعويد المرء تحمل المصاعب وتقوية نفسه على الجسم والإحساس بالجوع حتى تحنو عواطفه على الفقراء المعدمين وفي الزكاة من توثيق الروابط بين أفراد الأمة لما فيها من مواساة الأغنياء للفقراء وإغاثة الملهوف منهم. وفي

الحج من معرفة بلاد غير بلاده ومن اجتماع الناس بعضهم ببعض ونتيجة ذلك التعارف والتعامل وتبادل التجارة والصناعة والأفكار فتثقف العقول ويزيد الاتحاد.

وينقسم التعليم الديني في مدارسنا إلى قسمين الأول القرآن الكريم والثاني الديانة عامة.

أما القرآن الكريم فكلنا يعلم أنه زيادة على ما في تلاوته من الفوائد العملية السابق بيانها وهي ثانوية صرفة فإن حفظه وتلاوته يعدان من الأمور التعبدية لأن فيهما استذكاراً لأحكام الدين المستنبطة منه وتقوية للإيمان وحثاً للناس على فعل الخير وتعليماً لهم لما اشتمل عليه من الترغيب والترهيب والمعاملات والآداب بطريقة رادعة لكل الأمزجة ومشوقة لها فتتجنب الناس الشر خشية العقاب وتصبو نفوسهم إلى اكتساب الأخلاق الفاضلة رجاء حسن الجزاء ومن هذا يستدل على ما في حفظ القرآن من الخير العميم للمجتمع الإسلامي على وجه خاص والمجتمع الإنساني على وجه العموم لما يترتب على تدبر معانيه من انتظام أحوال الناس واحترام الحقوق وحسن المعاملة والتمسك بآداب الاجتماع عامة.

وينبغي أن يدرس القرآن في المدارس الابتدائية بقدر ما يسمح به الزمن وبقدر ما تدعو إليه الحاجة بشرط أن يحفظ التلاميذ بعض السور التي يكون لمعانيها علاقة بدروسهم التاريخية وبدروسهم الدينية زيادة على تحفيظهم جزئي عم وتبارك ، وتكون طريقة تعليمه هي الطريقة

المتبعة في دروس المحفوظات.. أما في المدارس الأولية فأهميته لا تخفى ولاسيما أن هذه المدارس في جميع أنحاء القطر تعذى كل المعاهد الدينية المنتشرة في البلاد طولاً وعرضاً مثل الأزهر الشريف ومعاهد الإسكندرية وطنطا وأسيوط ودسوق والزقازيق ودمنهور ومدرسة القضاء الشرعي ومدرسة دار العلوم بمدرستها التجهيزية ومدارس المعلمين الأولية في حواضر المديريات وكلها يحتم على طالب الالتحاق بها حفظ القرآن الكريم كله أو جزء منه. فإذا لم يعن القائمون بالتعليم في المدارس الأولية بتحفيظ القرآن الشريف كله كانت النتيجة أحد أمرين إما تغيير مناهج التعليم المبنية على حفظ القرآن بهذه المعاهد وقبول طلبتها من غير هذا الشرط وإما رفض معظم الطلبة الذين يتقدمون إليها لعدم توافر شروط حفظ القرآن الكريم فيهم.

هذا وفي السنة الأولى من المدارس الأولية ينبغي أن يراعي توحيد الدرس في الحفظ لكل تلاميذ الفرقة وفيما بعد السنة الأولى أو السنة الثانية على الأكثر يجب أن ينتهز المدرس لتحفيظ القرآن فرصة عهد الطفولة وهو أحسن عهد للحفظ ويسميه المربون العهد المرن للحافظة فلا يقف في طريق من أراد حفظ القرآن كله ليعد نفسه للالتحاق بمعهد من المعاهد الدينية.

ولتعليم القرآن الكريم ينبغي اتباع ما يأتي:—

(١) يعلم القرآن في السنة الأولى على طريقة تعليم المحفوظات لمن لا يعرفون الكتابة والقراءة. فإذا كانوا يعرفونها كتب المدرس الآية على السبورة وشرح معناها على قدر أفهامهم وقرأها لهم مراعياً التدقيق

والمبالغة في إخراج الحروف من مخارجها وطالبهم بقراءتها بعده محاكاة له فمتى حفظوها محاها من السبورة وكتب غيرها وسلك فيها مسلكه في الآية السابقة. وهكذا.

(٢) وفي السنتين الثانية والثالثة يكتب التلاميذ ألواحهم إما من المصاحف وإما من الإملاء ويحفظون من تلك الألواح وفي هذه الطريقة تربية لقوة الملاحظة وفيها تقوية للإملاء وتحسين للخط ومساعدة على الحفظ. أما تلاميذ السنة الرابعة فيحسن أن يحفظوا من المصاحف مباشرة حتى لا يضيع عليهم الوقت.

(٣) يلزم المدرس أن يحث التلاميذ على العناية بتحسين الخط.

(٤) ينبغي أن يمنع المدرس التلاميذ من تنظيف الألواح بأيديهم أو باللسان بل بخرقة مبللة أو بقطعة من السفنج .

(٥) يجب أن يخصص جزء من حصة القرآن لتسميع الماضي وجزء لكتابة الجديد وحفظه فإن لم يكن الزمن للكتابة والحفظ طولب التلاميذ بالحفظ بعد المدرسة.

(٦) على المدرس أن يراعي الأحكام عند تصحيح الأولاد ألواحهم وعند تسميعها بحيث يعني بإخراج الحروف من مخارجها وبمراعاة قواعد التجويد وتمثيل المعنى.

(٧) لا يصح تعليم قواعد التجويد إلا بالمناسبات لا بطريقة سردها منعزلة.

(٨) ينبغي أن تمنع التلاميذ من الاهتزاز.

(٩) على المدرس أن ينتهز فرصة نمو مدارك الأطفال فينبههم إلى الأساليب البسيطة حتى يربي فيهم ذوق الكتابة الحسنة.

(١٠) يفسر المدرس من المعاني ما يستطيع التلاميذ فهمه.

أما في تعليم الدين فقد قال الأستاذ هربرت سبنسر أنه لا يؤثر في المتعلمين تأثيره إلا إذا اقترن بالعبادة التعلية ولذلك ينبغي:

(١) ألا يعلم الوضوء إلا عملياً بإرشاد المدرس الفعلي مع تحفيظ الأولاد الآية الشريفة الخاصة بذلك.

(٢) تعلم الصلاة كذلك تعليماً عملياً بحيث يعني المدرس بتنظيم الحركات في الركوع والسجود والجلسة والقيام عناية خاصة وبذاته من غير ملل.

(٣) يجب تحفيظ التلاميذ الآيات الشريفة الخاصة بما في منهجهم من العبادات مع تفسيرها لهم بالطريقة التي تناسب مداركهم.

(٤) ينبغي أن تلقي عليهم القصص أولا بلغة بسيطة يفهمونها وبعد ذلك يطالبون بحفظ السور الشريفة الواردة في أصحاب تلك القصص.

(٥) في إعطاء التلاميذ دروس الحج ينبغي أن يعد لهم المدرس رسما بسيطاً واضحاً حتى يسهل عليهم فهمه وفهم المناسك.

(٦) في درس الصوم ولا يعدم المدرس طريقة في استنباط أحكامه

من التلاميذ بناء على ما يرونه من آبائهم ومن الناس جميعاً في شهر الصوم .

(٧) إذا تيسر للمدرس إيراد الحكمة في فرض العبادات وجب عليه ألا يبخل على التلاميذ بها.

(٨) مما يزيد التلاميذ إيماناً بالله التأمل في مشاهد الطبيعة وعجائب المخلوقات ولذا يجب على المدرس أن يوجه نظرهم من آن إلى آن إلى ذلك كلما رأى مناسبة.

(٩) على المدرس أن ينتهز كل فرصة لذم البدع والخرافات والمبالغة في محاربتها وتفهيم التلاميذ أنها ليست من الشرع في شيء مثل الشعوذة والزار وصياح النساء في الجنازات والمبيت في المقابر أيام المواسم والالتجاء إلى الأضرحة جلباً للنفع أو دفعاً للضر ونشيد المنشدين في الجنازات وغير ذلك.

أشغال الإبرة

لا نجد إرشاداً للمعلمات في تعليم أشغال الإبرة بالمدارس خيراً مما نشرته وزارة المعارف (التربية والتعليم) في كتيب سمته (الإرشادات العملية لمعلمي المدارس الأولية ومعلماتها والقائمين والقائمات بالتعليم بمدارس المعلمين والمعلمات الأولية وطلبتها وطالباتها) ووزعته فعلا عليهم للاسترشاد به فيما يرقيهم في صناعتهم وكنا نريد الاكتفاء بالإشارة إلى ما جاء به خاصاً بأشغال الإبرة لولا أننا رأينا تعميماً للفائدة نقله هنا

حتى ينتفع به من لم تصل يده إلى ذلك الكتيب. وهاك ما جاء فيه بنصه:

١- تحتاج أشغال الإبرة إلى التدريس المنتظم المراعي فيه التدرج في الانتقال من عمل إلى آخر ويحسن بالمعلمة أن تطبق على هذه المادة القاعدة العامة التي تقضي بالانتقال من السهل إلى الصعب كما تطبقها على غيرها من المواد الدراسية المقررة بالمنهج.

٢- قد اتضح من الاطلاع على أشغال الإبرة بالمدارس الأولية أن معظم غلطات التلميذات ناشئ من التساهل معهن في إتقان العمل في أول عهدهن بالدراسة ولذلك وجب الالتفات التام إلى مبادئ هذه الأشغال والاهتمام بأعمال تلميذات السنة الثانية مثل تلميذات السنة الرابعة.

٣- تعلم أنواع الخياطة (الغرز) الجديدة للتلميذات جملة واحدة لا لبعضهن على حدة فتستعمل المتعلمة قطعة كبيرة من النسيج (ويفضل عليه الورق الغليظ لأنه أسهل تناولا من النسيج) وخيطاً غليظاً من القطن أو الصوف مما يسهل ظهوره في القطعة وتكبر الغرز لتسهيل رؤيتها من بعد ويحسن في بعض الأحوال تثبيت النسيج في منسج كما أنه يمكن استعمال السبورة كوسيلة للإيضاح.

٤- يمكن تدريب التلميذات على أنواع الخياطة الجديدة في قطع صغيرة مستغني عنها ولكن لا يسوغ شغلهن بالنماذج مدة طويلة بل يجب بمجرد أن يتعلمن نوعاً من الخياطة أن يطبقن ما تعلمنه في عمل شيء من الثياب أو نحوها.

٥- في أول عهد التلميذات بهذه الأشغال يتعلمن الخياطة في نسيج رقيق من لون واحد بخيط يسهل ظهوره في النسيج وإبرة كبيرة بدرجة مناسبة والغرض من هذا عدم أتعاب البصر والأيدي ولا بأس بتكبير الغرز ولكن يجب أن تكون منتظمة ومتساوية وكذلك يجب أن تراعي التلميذات النظافة والدقة والإتقان في ثني الحروف وتثبيت الخيط في مبادئ العمل ونهايته وعندما يتقد من في تلك الأشغال يعطي لهن نسيج من النوع الرقيق وإبر رفيعة وخيط رفيع يناسبها.

٦- في تعليم أنواع الخياطة المختلفة مثل الكفافة وعمل الثنيات (الكشاكيش) والعرى يجب على المعلمات أن يجرين على الأساليب التي تعلمنها بمدارس المعلمات وألا يعولن على الطرق غير الصحيحة التي لا تزال متبعة في المدارس.

٧- كثيراً ما تضيع التلميذات أوقاتهن في حل ما خطنه فيذهب ذلك بشوقهن إلى العمل والرغبة فيه على أن كثرة الحل دليل على إهمال المعلمة لأن الأشغال إذا روعي التدرج فيها لم تعط التلميذات أشياء فوق طاقتهن ، وإذا أخطأت إحداهن في الخياطة أو ضم أجزاء الثوب بعضها إلى بعض أدركت المعلمة إذا كانت يقظة خطأ التلميذة في الحال وقامت بإصلاحه.

٨- يجب أن تحرص المعلمة من أول وهلة على تعويد التلميذات الجمع بين حسن الذوق والفائدة وأن يراعى في الألوان أن يلائم بعضها بعضاً وأن تزخرف التلميذات الثياب والأشياء التي يعملنها بشيء من

الغرز البسيطة أو (الدنتله) التي تصنعنها بأنفسهن أما التطريز الذي يحتاج إلى عد الخيوط فلا يسوغ استعماله مطلقاً وكذلك يجب أن تعلم التلميذات أحسن المنسوجات المناسبة لكل نوع من الثياب وأن يحسبن المقدار اللازم من النسيج وثمنه.

٩- إصلاح الثياب مهمل في معظم المدارس المصرية ولا تزال في البلاد نساء لا يصلحن ثيابهن مطلقاً بل يلبسنها ممزقة بالية حتى يقذفنها في النهاية فيحسن أن يقرر يوم خاص لإصلاح الثياب وليكن مرة في كل أسبوعين أو ثلاثة أسابيع أثناء السنة الدراسية كلها فتكلف التلميذات استحضار ثياب من منازلهن لإصلاحها لأن لأمثال تلك الدروس فائدة عملية أكثر مما لو كانت مقصورة على إصلاح قطع صغيرة من النسيج الجديد ويجب أن تكون جميع الثياب التي تستحضرها التلميذات نظيفة.

١٠- ولغرس ملكة الاقتصاد والمحافظة على كرامة النفس في تلميذات السنتين الثالثة والرابعة وإظهار ما لدروس أشغال الإبرة من الفائدة العملية يجب أن تكلف من تكثر من الحضور منهن بثياب ممزقة أو غير نظيفة إصلاح تلك الثياب بالمدرسة في أوقات الفسحة".

الفهرس